UNIVERSITÉ DU QUEBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRESENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUEBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Éd.)



par

GINETTE HARVEY

ÉLABORATION D'UN GUIDE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE À L'INTENTION DES STAGIAIRES

NOVEMBRE 1994

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT


BIBLIOTHÈQUE
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

REMERCIEMENTS

Au cours de ce travail d'envergure, nous avons bénéficié du support de plusieurs professeurs du département d'éducation. Nous les remercions grandement. D'une façon toute particulière, nous tenons à exprimer notre reconnaissance à Madame Yvonne Da Silveira, professeure au département d'éducation, pour son respect envers nos intérêts de recherche et sa délicatesse à nous guider vers plus de cohérence et de rigueur.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent également à notre directeur de recherche, Monsieur Réal Boucher, professeur au département d'éducation, pour son ouverture d'esprit, pour la justesse de ses interventions et pour sa disponibilité.

Enfin, nous désirons souligner l'encouragement et le support constants de notre conjoint. Nos deux adolescentes ont aussi bien accepté l'impact d'un pareil investissement intellectuel sur la vie familiale. Ces êtres chers ont grandement contribué à la fierté éprouvée au terme de cette aventure.

RÉSUMÉ

Nous avons initié cette recherche avec la préoccupation d'apporter une certaine amélioration à l'encadrement de la stagiaire inscrite au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Les écrits révèlent que cette préoccupation est partagée.

Nous avons examiné l'encadrement fourni par les deux principaux mandataires de cette tâche: l'encadrement des maîtres-associés et notre propre encadrement en tant que chargée de cours-superviseure. De cette analyse ont été dégagées les constatations suivantes: en ce qui concerne l'encadrement des maîtres-associés, 1°) non-reconnaissance de la tâche, 2°) aucun critère de sélection des maîtres-associés, 3°) aucune formation à la supervision; du côté de notre encadrement, manque de temps pour assurer la supervision.

Le statut et la formation des maîtres-associés d'une part, les facteurs nous privant de temps (ratio étudiantes/superviseur, distances, température) d'autre part, débordent le cadre de nos responsabilités. Tenant compte de cet état de fait, nous avons choisi de créer un instrument d'auto-supervision à l'intention des stagiaires.

A la suite de l'analyse de notre question de recherche, deux indications éclairantes pour la construction de l'outil ont émergé: 1°) l'ampleur et la complexité de l'objet d'apprentissage dans les stages; 2°) la variété du degré de développement professionnel d'une stagiaire à l'autre.

Nous avons donc limité le contenu de notre outil à quatre sections; deux portant sur: 1°) la discipline, la gestion de la classe; 2°) les relations interpersonnelles, dimensions reconnues plus problématiques pour les stagiaires selon une étude de Dupuy-Walker (1990). Nous proposons à l'étudiante des grilles d'auto-évaluation pour aborder ces difficultés. Une troisième section du guide suggère à la débutante une méthode d'analyse de ses réussites professionnelles. Une quatrième section offre à la stagiaire une démarche réflexive à partir des incidents critiques survenant lors du stage. Le choix de la stagiaire à travers ces divers modes réflexion répond à la variété du degré de développement professionnel.

Chacune des sections a été bâties en associant le point de l'objet d'apprentissage retenu aux fonctions d'accompagnement appropriées d'après la définition de Nault(1992), d'une part, et en nous référant à des écrits qui traitent plus spécifiquement de réflexivité en éducation, d'auto-développement, de gestion, de discipline de la classe et de relations-interpersonnelles particulièrement dans le contexte des stages en milieu scolaire, d'autre part.

Comme il s'agit d'une première version nullement expérimentée ni validée, on peut s'attendre à ce que le contenu du guide évolue au cours des prochaines années, à la suite des rétroactions des stagiaires et des formateurs utilisateurs.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES

LISTE DES TABLEAUX

INTRODUCTION

Depuis septembre 1989, nous intervenons à titre de chargée de cours-superviseure auprès des stagiaires inscrites au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Au cours de ces quatre années, notre rôle a consisté d'une part à préparer les stagiaires à s'intégrer et à intervenir dans les écoles primaires et, d'autre part, à assurer un encadrement de leur expérience par des visites dans le milieu scolaire et des rencontres post-immersion scolaire à l'université.

Les débuts dans la pratique de l'enseignement comportent de nombreux écueils pouvant servir de tremplins à l'apprentissage à condition que les étudiantes[1] soient bien supportées. Afin de mieux cerner ces écueils, Dupuy-Walker (1990) a identifié, à la suite de Housego & Boldt (1986), que les difficultés que rencontrent les stagiaires se situent surtout au niveau de l'organisation et de la discipline de la classe (53,8%) et des relations interpersonnelles (26,9%).

Dans le cadre de nos activités, nous rencontrons divers besoins de formation des étudiantes qui relèvent des deux types de difficultés mentionnées ci-dessus. Interpellée par ces besoins, nous nous heurtons cependant au manque de temps et à l'insuffisance des instruments de formation. Nous déplorons de ne pouvoir équiper adéquatement les stagiaires pour leur permettre de retirer tout le profit potentiel de leur immersion en milieu scolaire.

---

1 Dans ce texte, nous utiliserons le féminin pour désigner les étudiants et étudiantes stagiaires dans le but d'alléger le texte et en regard du fait que la clientèle est très majoritairement féminine.

Nous souhaiterions les accompagner, les guider davantage dans la réflexion suscitée par la pratique de l'enseignement. Nous aimerions les aider à jeter des ponts entre les situations problématiques rencontrées et les apports de la recherche en Education. A moyen terme, nous visons à ce qu'elles prennent en mains leurs développements personnel et professionnel.

En tant que superviseure de l'université, nous ne sommes pas seule responsable de l'encadrement des stagiaires. Les maîtres-associées[2] exercent un rôle de premier plan; elles sont en présence de l'étudiante pendant plusieurs jours de classe. Tout en reconnaissant la grande valeur de ce travail bénévole, souvent accompli avec dévouement, nous constatons que ces enseignantes ne démontrent pas toujours la disponibilité et l'intérêt requis et ne reçoivent pas la formation nécessaire pour assurer un encadrement adéquat à la stagiaire.

Ces constatations sur l'insuffisance de qualité dans l'encadrement de la stagiaire sont d'ailleurs formulées au niveau de la province de Québec. Le ministère de l'Education du Québec (1992, p.18) réaffirmait l'importance "d'encadrer rigoureusement" les stages dans son *Document de consultation sur l'orientation et les compétences attendues de la formation à l'Education préscolaire et à l'enseignement primaire.* Douze ans plus tôt, le ministère de l'Education (1980) avait déjà invité les formateurs à revoir l'encadrement des stagiaires. Cette préoccupation d'améliorer l'encadrement des stagiaires a été exprimée également par le Conseil des universités du Gouvernement du Québec (1987) dans son *Rapport du comité de l'étude sectorielle en éducation.*

---

2 A l'UQAT, on nomme "maître-associée" l'enseignante qui accueille une étudiante dans sa classe pour la durée d'un stage. Sauf dans le cas òu nous citons des auteurs, nous utiliserons le féminin afin d'alléger le texte et en regard du fait que la clientèle est très majoritairement féminine.

De son côté, le Conseil supérieur de l'Education (1984), après avoir recueilli des informations auprès des enseignants, faisait la remarque que les stagiaires étaient peu encadrées, guidées, supportées, tant par les professeurs -superviseurs que par les maîtres-associées. Ouimet (La Presse, 2 mars 1992), dans une série de trois articles, interrogeait des stagiaires en enseignement sur la qualité de l'encadrement. La journaliste constate que certaines maîtres-associées prennent leur rôle à coeur mais que d'autres en profitent pour prendre des vacances. Nault (1992), dans une communication sur la qualité de la formation pratique, affirme que la stagiaire, confrontée à deux univers différents (le monde universitaire et le milieu scolaire), se retrouve souvent en situation difficile parce qu'elle n'a pas toujours le soutien nécessaire souhaité. Dupuy-Walker (1990) met également en perspective toute l'importance d'un encadrement adéquat à ce moment crucial de la formation professionnelle.

A la lumière de ces opinions, il appert qu'il y a place à l'amélioration dans la qualité de l'encadrement de la stagiaire. La présente recherche s'intéressera à ce problème. Nous nous sommes interrogée sur les mesures à prendre, à l'intérieur du cadre de nos activités, pour que les étudiantes bénéficient d'un meilleur encadrement.

Dans le texte qui suit, nous présentons, au chapitre I, une analyse de la problématique de l'encadrement de la stagiaire et quelques hypothèses de solution. Nous en privilégions une et établissons notre question de recherche. Au chapitre II, nous analysons les composantes de cette question afin d'en dégager des voies pour l'action. Au chapitre III, nous précisons les buts et limites de la recherche. Nous présentons, au chapitre IV, la méthodologie employée. Enfin, le chapitre V introduit le texte intégral de notre *Guide de*

réflexion sur la Pratique pédagogique à l'intention des stagiaires, lequel est placé en annexe et constitue le résultat de notre recherche.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE DE L'ENCADREMENT DE LA STAGIAIRE

En cours de stage, l'étudiante au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire est insérée dans un réseau relationnel complexe. Les écrits dans ce domaine témoignent de la prépondérance de l'influence de la relation maître-associée/stagiaire sur l'apprentissage de la profession: Yee (1969), Seperson (1973), Friebus (1977), Feiman-Nemser et Buchmann (1987).

Il est à noter aussi que la stagiaire est également encadrée par le chargé de cours/superviseur de l'université. Plusieurs auteurs et plusieurs universités utilisent le terme "triade" pour désigner le réseau relationnel entre stagiaire/maître-associée/superviseur de l'université, tant il est vrai qu'il s'agit d'une relation d'accompagnement serrée où les fonctions s'enchevêtrent et se complètent.

Une étude canadienne effectuée par Grimmet et al. (1983) met en évidence la confusion et même des conflits entre les rôles respectifs de la maître-associée et du superviseur de l'université. Cette étude canadienne confirme d'ailleurs les résultats d'une dizaine d'autres études américaines citées par Grimmet et Ratzlaff (1986) et démontre entre autres, l'absence de définition claire et différenciée des rôles de chacun, absence qui aboutit dans certains cas en duplications de fonctions et, dans d'autres, en omissions.

De plus, un certain encadrement de la stagiaire est également assuré par le directeur de l'école. Son rôle auprès des stagiaires ne semble pas avoir fait l'objet de recherche. D'après nos observations sommaires en milieu scolaire, nous constatons que l'encadrement des directions d'école auprès des stagiaires varie beaucoup selon leur disponibilité, leur intérêt et leur formation à la supervision pédagogique. Le directeur intervient surtout lorsqu'il y a conflit entre la maître-associée et la stagiaire. Son rôle d'encadrement étant plutôt limité, nous n'en ferons pas davantage mention dans la présente recherche.

Dans les pages suivantes, nous considérerons de plus près l'encadrement de la maître-associée et celui du superviseur de l'université puisque ce sont les deux principaux mandataires de l'encadrement de la stagiaire.

1.1 L'encadrement fourni par la maître-associée

A l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), est appelée maître-associée, l'enseignante qui accepte de recevoir dans sa classe, une stagiaire à raison d'une journée/semaine d'octobre à avril et pour la période intensive de stage (présence continue de deux ou trois semaines des stagiaires dans les écoles au cours de la session d'automne ou d'hiver.). Présentement, cette enseignante accomplit cette tâche sur une base volontaire et ne reçoit aucune compensation pécuniaire ni allégement de tâche en contrepartie. Le fait que la tâche des maîtres-associées n'est pas allégée pour leur permettre de consacrer du temps à leur stagiaire se répercute directement sur la disponibilité qu'elles peuvent offrir à l'encadrement des étudiantes. Au cours de nos supervisions, nous avons parfois reconnu, à la suite de Leselbaum (1989), cet élément de non-disponibilité de la maître-associée parmi les causes de non-réussite d'un stage.

Les maîtres-associées acceptent ce travail d'accueil et d'encadrement selon diverses motivations. Valois (1982) a effectué un sondage auprès de sept directions d'école de Rouyn-Noranda afin de recueillir les commentaires sur ce qui incite les enseignants à accepter ou non une stagiaire dans leur classe. Même si ce travail date d'une douzaine d'années, la situation ne semble guère changée. Ces motivations se regroupent autour des thèmes suivants:

- le désir de l'enseignante de remettre le service qu'on lui avait rendu en l'accueillant quand elle-même étudiait;
- l'envie de communiquer son expérience;
- l'attrait pour le renouvellement qu'apporte la stagiaire par ses connaissances pédagogiques récentes, son dynamisme et sa créativité;
- l'intérêt pour l'aide qu'une stagiaire engagée apporte à sa maître-associée;

et souvent, un mélange de toutes ces motivations.

En général, les maîtres-associées manifestent beaucoup d'accueil, de bonne volonté et de dévouement. Cependant, elles n'ont reçu aucune formation spécifique à l'encadrement et à la supervision des stagiaires.

Le Conseil supérieur de l'Education (1984) déplore le manque de formation des maîtres-associées: "De plus, on n'offre à peu près aucune préparation formelle à recevoir et à encadrer des stagiaires, ce qui laisse trop de place à l'improvisation" (p.153).

Au manque de formation spécifique à l'encadrement, s'ajoute le fait qu'aucun critère ne concourt à la sélection des maîtres-associées: est maître-associée qui le désire car la demande de milieu de stage dépasse l'offre.

A l'UQAT, la plupart des superviseurs de l'université rencontrent personnellement la maître-associée au début du stage, en présence de la stagiaire si possible, pour l'informer de son rôle et répondre à ses

interrogations ou à ses craintes. A cette occasion, le superviseur remet un dépliant résumant les objectifs de chacun des trois stages et les rôles respectifs des personnes qui y sont engagées (stagiaire, maître-associée, directeur d'école, professeur de l'université).

Voici le texte qui définit le rôle du maître-associé (Module Education, *Guide des stages 1992-1993*). Celui-ci:

- est ressource et guide pour la stagiaire dans ses apprentissages;
- reçoit la stagiaire et facilite son intégration au milieu scolaire et au cheminement de sa classe;
- aide la stagiaire à atteindre ses objectifs personnels et ceux fixés par l'université;
- facilite le déroulement du stage ou du projet, en collaboration avec la stagiaire;
- participe à l'élaboration et à l'acceptation du projet de formation pratique en tenant compte des besoins de sa classe;
- avec l'accord de la direction de l'école, invite la stagiaire aux réunions qui pourraient être enrichissantes;
- donne à la stagiaire du feedback sur ses actions dans le milieu;
- rencontre le professeur de l'université;
- donne à la stagiaire une appréciation de son travail en classe, conformément au guide et aux grilles d'évaluation.

Comme on le voit au dernier point du rôle de la maître-associée, celle-ci doit évaluer la stagiaire. Même si l'évaluation finale de la performance de la stagiaire relève entièrement de la responsabilité du chargé de cours/superviseur de l'université, notons cependant que nous donnons beaucoup de poids à l'appréciation de la maître-associée. En effet, nous recueillons soigneusement ses commentaires oraux en entrevue privée lors de nos visites dans les écoles. De plus, l'évaluation écrite de la maître-associée constitue une des pièces maîtresses de l'évaluation de la stagiaire.

Cette visite du superviseur de l'université et ce petit document (*Guide des stages* 1992-1993) cité ci-dessus orientent le travail de la maître-associée mais ces mesures s'avèrent insuffisantes parce que l'enseignante n'est pas formée pour ce travail. Selon McIntyre et Killian (1987), les maîtres associées ayant reçu une formation sont davantage enclines à fournir une rétroaction de nature critique que celles n'ayant pas reçu de formation. Les études de Tabachnik et al. (1979-1980) vont dans le même sens. Boisvert (1987) s'est posé la question de la pertinence d'une formation minimale des maîtres-associées pour encadrer les stagiaires. A cette question, 42% des maîtres-associées ont répondu affirmativement, alors qu'à la même question, 87% des superviseurs et 69% des stagiaires ont répondu *oui*. L'auteure fait une brève revue d'expériences de formation des maîtres-associées effectuées aux Etats-Unis et en Saskatchewan. D'après les informations recueillies, ces formations ont donné des résultats très positifs. Selon Boivert, il faudrait axer cette formation sur l'acquisition de certaines compétences en relation d'aide, en techniques de feedback et d'auto-critique.

Pour donner quelques exemples de la forme que pourrait prendre cette formation, et pour nous situer dans le contexte québécois, citons le cas de l'école secondaire Marguerite-de-Lajemmerais de la Commission des écoles catholiques de Montréal qui est devenue, pour quelques années, une école associée de l'Université du Québec à Montréal dans le cadre d'un projet de partenariat dans la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes du secondaire.

Un article de Brossard paru dans *Vie pédagogique* nous apprend au sujet de ce projet que

> ...les maîtres-associés reçoivent une formation de l'UQAM pour mieux superviser leurs stagiaires. Cette

> formation a lieu à l'école pendant quatre demi-journées, au cours desquelles les maîtres-associés sont libérés.... De plus, ils reçoivent la formation dont ils ont besoin, besoin qu'ils déterminent eux-mêmes. (Brossard, 1991, p. 24)

Par ailleurs, Laferrière et al. (1991) nous apprennent que les maîtres-associées ont reçu une quinzaine d'heures de formation sur la supervision pédagogique (le modèle de la supervision clinique a été retenu) dans le cadre d'un projet pilote mené entre 1988 et 1991 en partenariat entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, la Commission des écoles catholiques de Québec et l'école Jean-de-Bréboeuf.

Malgré que les maîtres-associées de notre région ne reçoivent pas de formation à la supervision pédagogique, nous constatons, lors de nos visites, que certaines d'entre elles découvrent d'elles-mêmes des caractéristiques d'une supervision efficiente et les appliquent spontanément. Pour tenter de définir ce que nous entendons par "supervision efficiente", nous nous référons à Nault (1992) qui a défini avec précision le rôle et les fonctions d'encadrement du maître-associé. On retrouve dans cette définition la description des attitudes que le maître-associé devrait adopter lors d'une première insertion dans le milieu scolaire puis, lors d'un deuxième séjour. Nous présentons ici un résumé de cette définition:

- lors d'une première insertion,

premièrement, dans son rôle de facilitateur, le maître-associé adopte:

- une attitude d'accueil;
- une attitude d'écoute;

deuxièmement, dans son rôle de modèle d'enseignant, le maître-associé adopte:

- une attitude de directivité;
- une attitude d'éveil aux habiletés réflexives;

- lors d'un deuxième séjour dans le milieu scolaire,

premièrement, dans ses rôles de guide, de conseiller, le maître-associé adopte:

- une attitude d'écoute, d'ouverture;
- une attitude de collaboration;

deuxièmement, dans son rôle d'évaluateur,

- une préoccupation d'évaluation.

Cette définition ne s'adapte pas tout à fait à notre réalité à cause de la division faite par Nault des rôles selon deux séjours en milieu scolaire alors que nos étudiantes en font trois. De plus, nous sommes d'avis que la supervision doit être considérée dans une perspective individuelle et s'ajuster plus directement au stade de développement professionnel de la stagiaire. Par exemple, une attitude dite *"de collaboration"* plutôt qu'une attitude dite *"de directivité"* pourrait mieux convenir lors d'un premier stage, en regard d'une stagiaire qui aurait beaucoup d'expérience auprès des enfants.

Cependant, nous conservons cette définition comme une référence valable car elle nous semble couvrir l'ensemble du travail d'encadrement de la maître-associée et être au diapason de la recherche sur le sujet. Nous reverrons plus en détails cette définition dans notre cadre de référence.

Comme nous le disions précédemment, nous constatons avec admiration que, même sans formation, plusieurs maîtres-associées pratiquent une partie des critères d'une supervision idéale tels que mentionnés ci-dessus. D'autres cependant négligent de communiquer avec leurs stagiaires et ne leur fournissent pas de rétroaction sur leurs interventions en classe. Il arrive que, dès les premières heures, elles les jugent inaptes à l'enseignement ou encore, qu'elles profitent de leur présence pour se décharger du poids de la classe.

Par ailleurs, il arrive que des maîtres-associées s'attendent à ce que les stagiaires reproduisent intégralement leur approche pédagogique. Souvent, les stagiaires cèdent à ces pressions pour, selon Tardif (1992, p.89), "suivre le chemin qui offre le moins de résistance". Ce phénomène dénommé "*mimétisme*" a été identifié par plusieurs auteurs: Tardif (1992), Calderhead (1989), Leselbaum (1989), Frydman & Allegaert (1986), Paré et al.(1982).

Nous retenons donc que l'encadrement par les maîtres-associées est prépondérant au cours du stage et que sa qualité varie. Les principales lacunes sont liées aux faits que: 1) cette tâche n'est pas encore reconnue; 2) aucune sélection ne préside à cette fonction; 3) surtout que ces bénévoles manquent de formation à la supervision et à l'encadrement.

Comme on a pu le constater lors du colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) de novembre 1992, tous les partenaires engagés dans la formation des futurs enseignants (Ministère de l'Education, universités, commissions scolaires, milieu scolaire) sont très conscients de la situation. Suite aux discussions qui ont cours autour du récent *Document de consultation ministériel sur la formation pratique* (novembre 1992), on peut espérer des efforts bien concrets pour améliorer le statut des maîtres-associées. En effet, ce document propose entre autres mesures, qu'on définisse précisément le rôle de la maître-associée, qu'on élabore des critères de sélection et qu'on reconnaisse officiellement ce rôle par la mise sur pied d'un soutien administratif et pédagogique (formation spécifique à l'encadrement des étudiantes).

Nous allons maintenant considérer les apports et les lacunes de notre encadrement en tant que superviseure de l'université.

1.2 L'encadrement que nous fournissons en tant que superviseure de l'université[3]

Chaque enseignant à qui est confiée une charge de cours définit son type d'encadrement. Ce dernier peut donc varier d'un superviseur à l'autre. Nous décrirons brièvement les principales étapes de celui que nous pratiquons.

Le travail s'amorce par cinq rencontres à l'université où divers thèmes sont traités selon le niveau du stage (Stage I, Stage II, Stage III). Parmi ces thèmes, on retrouve: la technique d'observation en classe, les habiletés d'enseignement, les modes d'organisation et de gestion de groupes, les techniques de planification, d'interaction, l'évaluation des apprentissages, la réflexivité sur et dans l'action. Nous insérons aussi des échanges individuels et collectifs pour permettre aux étudiantes d'exprimer et d'analyser leur expérience dans le milieu scolaire car elles se rendent déjà dans les écoles à raison d'une journée par semaine au début de la session.

Durant cette même étape du début du stage, nous effectuons une première tournée de visites d'information auprès des maîtres-associées et des directeurs d'écoles. Vers la fin du stage, au cours de deux ou trois semaines où les étudiantes se présentent dans leur classe d'attache tous les jours, période que nous nommons "*stage intensif*", nous retournons dans les écoles pour les observer lorsqu'elles dispensent une activité d'enseignement.

Lors de cette unique visite de supervision, nous nous inspirons des principes et étapes du modèle de supervision développementaliste (Glickman, 1990). Nous présentons ici l'essentiel de cette approche.

---

3 Nous emploierons indifféremment les termes superviseur et professeur de l'université puisqu'ils représentent ici la même fonction.

1.2.1 Le modèle de la supervision développementaliste

Ce modèle est un dérivé d'un autre modèle prépondérant en supervision: le modèle de la supervision clinique. Nous présenterons ce modèle de la supervision clinique puis nous indiquerons ce que la supervision développementaliste y ajoute.

La supervision clinique est une approche développée en Amérique au cours des années 1950 par le "*Master of Arts in Teaching (MAT) program*" à l'université de Harvard. Cogan (1973) recherchant un instrument efficace pour intervenir auprès de ses stagiaires, raffine et décrit les étapes de la supervision clinique.

Ce modèle vise à améliorer l'enseignement et prétend qu'il est une forme de comportement humain qui possède ses structures et peut être contrôlé. Il aborde la supervision d'une manière analytique et systématique. Le terme clinique provient de l'accent mis sur le détail. On y relève des faits, des actes d'enseignement plutôt que des valeurs, très souvent à partir d'une grille d'observation préconstruite. La relation enseignant/superviseur y est empreinte de réciprocité et s'inscrit dans un climat de respect pour l'autonomie et la recherche personnelle. On y pratique l'analyse, la réflexion et l'évaluation.

La supervision clinique n'est pas une théorie mais plutôt un modèle, qui se présente comme un cycle d'étapes dont la configuration varie un peu d'un auteur à l'autre mais qui revient généralement aux quatre étapes suivantes:

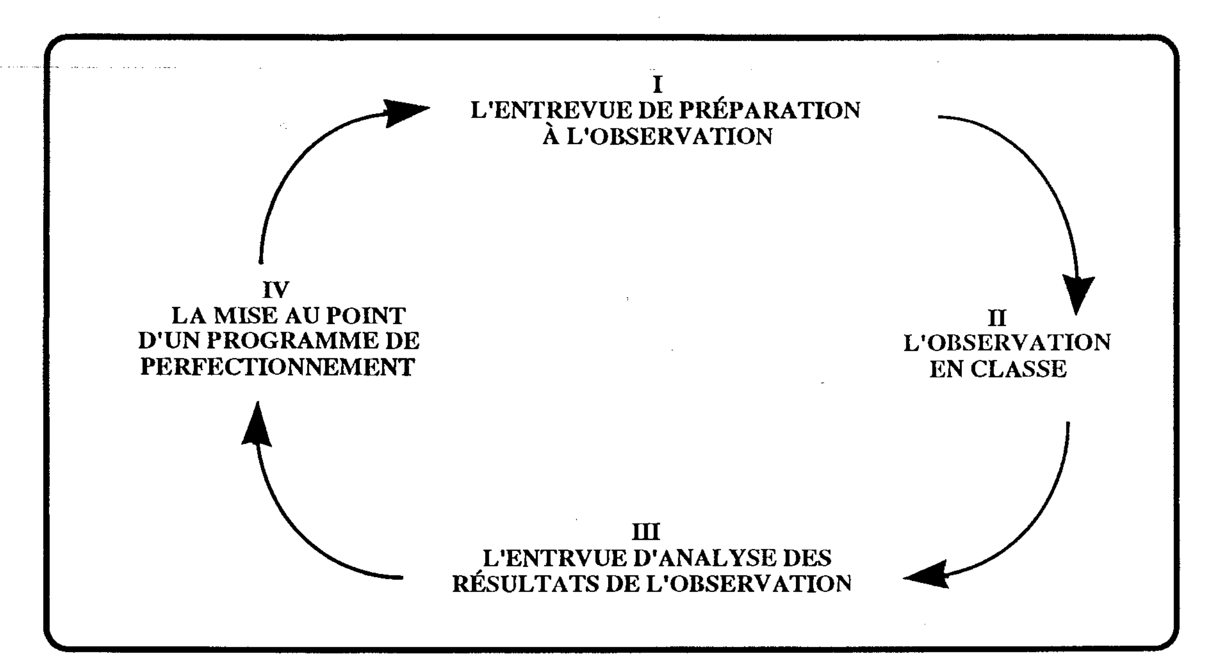


FIGURE 1: PROCESSUS DE LA SUPERVISION CLINIQUE SELON MORISSETTE ET AL.(1990)

Le modèle de supervision développementaliste développé par Glickman (1990) est une variante du modèle de supervision clinique expliquée ci-dessus. Il ajoute au modèle de base l'utilisation judicieuse de trois approches (directive, de collaboration ou non-directive) selon le degré de capacité de conceptualisation de l'étudiante qu'on supervise (niveau de conceptualisation bas, moyen ou élevé).

Il s'agit donc pour le superviseur d'évaluer le niveau de conceptualisation de l'étudiante puis de choisir l'approche la plus appropriée. Par exemple, si on supervise une étudiante qui connaît peu les enfants et le monde de l'enseignement au moment d'un premier stage, une approche plus directive sera probablement appropriée. Glickman entend par une approche directive une relation où le superviseur représente la principale source d'information et à l'intérieur de laquelle il détermine de façon spécifique les actions à poser par le

supervisé. Par contre, dans le cadre de l'approche de collaboration de Glickman, les problèmes sont posés et on cherche en commun les solutions. Il s'agit d'utiliser cette approche avec les étudiantes d'un niveau intermédiaire. Cependant, si l'étudiante que l'on supervise est déjà habile pour gérer un groupe et familière avec le milieu de l'enseignement, si elle démontre une bonne aptitude à l'analyse, la troisième approche de Glickman, l'approche non-directive, semble la plus indiquée. A ce stade de développement du niveau de conceptualisation de la stagiaire, le superviseur adopte des attitudes d'écoute, d'encouragement, de clarification et de questionnement qui stimule la réflexion.

Maintenant que nous avons présenté la manière dont nous encadrons les stagiaires, c'est-à-dire, selon le modèle de la supervision développementaliste, nous abordons le noeud de notre problème d'encadrement, le facteur temps.

1.2.2 Le noeud du problème

Selon Isabel Pfeiffer (1982), un cycle complet de supervision nécessite une plage de deux heures. Les écrits sur les différents modèles de supervision prétendent que, pour arriver à des résultats appréciables, il faut procéder à plusieurs cycles de supervision d'au moins deux heures chacun. Morissette et al. (1990) affirment que la supervision ne produit tous ses effets bénéfiques que si elle devient un processus continu aux multiples boucles et qu'elle doit être conçue dans l'optique d'un changement à long terme. Girard, Mc Lean et Morissette (1992) insistent sur le fait que les recommandations du superviseur exigent une observation de faits répétés et significatifs et non d'incidents ponctuels et fortuits. D'après Paré (1982, p.127), "il est clair qu'il faut au

moins trois ou quatre rencontres avant que l'on puisse faire sauter certaines barrières de communication et commencer vraiment une supervision ouverte".

Le coeur de notre problème d'encadrement vient du fait que nous ne pouvons pratiquer qu'un cycle de supervision car nous ne pouvons offrir au total que deux heures de supervision à chacune des stagiaires à l'intérieur d'une session. En effet, trois éléments viennent réduire considérablement le temps consacré à la supervision: les distances, les aléas de la température et le ratio superviseur/étudiantes conjugué à la période limitée consacrée aux stages.

1.2.2.1 Facteur distance

La population de l'Abitibi-Témiscamingue est disséminée sur un territoire immense sillonné de routes parfois impraticables durant l'hiver. Les stagiaires, venant de tous les coins de cette vaste région, aiment bien faire leurs stages dans leur localité. Nous les y encourageons d'ailleurs, les milieux de stage à Rouyn-Noranda étant vite saturés.

Tout au long de la session, une journée de la semaine (souvent le vendredi) est réservée à la présence dans le milieu scolaire et les étudiantes se rendent dans leur école d'accueil. Au cours de ces vendredis, nous pouvons effectuer une première tournée de rencontres des intervenants du milieu (stagiaires, maîtres-associées, directeurs d'école) mais nous n'avons guère le temps de faire davantage. A la session passée (hiver 1992) , nous disposions de huit vendredis avant les stages intensifs pour effectuer dix-huit visites dans les deux régions d'Amos et de LaSarre. Nous avons dû renoncer à prendre la route à deux reprises à cause de la température. Ajoutons que lorsque la température est favorable, il faut compter presque autant de temps pour franchir les distances

qui séparent les petites écoles que de temps consacré aux rencontres elles-mêmes.

Au moment du stage intensif, toujours pour la session passée (hiver 1992), nous avons partiellement résolu le problème des distances en demeurant dans les deux villes principales des régions à couvrir. Nous disons partiellement car, peu importe la région où l'on doit superviser (que ce soit celle d'Amos, de LaSarre, de Val d'Or, de Rouyn-Noranda ou de Ville-Marie), plusieurs écoles sont localisées à vingt, trente minutes de route des centres. Le problème des distances à moitié résolu, reste celui du temps.

1.2.2.2 Facteur temps

Invariablement, lors du stage intensif, nos activités sont comprimées dans le temps. Nous effectuons une visite d'une durée moyenne de deux heures à chacune des stagiaires lors des deux semaines du stage intensif. Comme chacune tient à donner sa leçon dans les meilleures conditions, c'est -à -dire au début de l'avant-midi ou de l'après-midi, nous ne pouvons guère superviser qu'une étudiante par demi-journée. Nous disposons de vingt demi-journées pour superviser une vingtaine de stagiaires. Le compte est serré! Quand on ampute les deux semaines d'une journée pédagogique ou de quelques jours de température impropre aux activités scolaires, la supervision en souffre encore beaucoup. Le ratio superviseur/étudiantes constitue le troisième facteur réduisant le temps consacré à la supervision des stagiaires.

1.2.2.3 Le ratio superviseur/étudiantes

Le ratio superviseur/étudiantes qui joue autour de vingt étudiantes par superviseur à l'intérieur d'une charge de cours est sans doute tributaire des coupures générales dans les secteurs des services publics, du sous-financement des universités en région et des priorités des administrateurs. Comme nous l'avons expliqué plus haut, on n'arrive pas à assurer un encadrement adéquat lorsqu'on supervise vingt stagiaires. La difficulté devient criante lorsqu'un professeur se voit attribuer, pour une même session, une tâche où il doit accompagner une soixantaine de stagiaires de même niveau (donc qui font leur stage intensif simultanément) et dont les milieux de stages sont éparpillés dans des secteurs différents de l'Abitibi-Témiscamingue.

Voilà donc ce qui constitue trois obstacles majeurs à une supervision adéquate des stagiaires par la superviseure de l'université. Revenons à la description de l'encadrement tel que nous le pratiquons dans la période post-stage.

Durant la période qui suit le stage intensif, nous réunissons sept ou huit étudiantes en séminaires où chacune présente un bilan de l'expérience vécue. Même si elles prennent soin de préparer ce séminaire, nous sommes souvent déçue par le caractère sommaire des analyses qu'elles produisent.

Elles se limitent à partager des informations générales: leur stage s'est bien déroulé; elles s'entendaient bien avec leur maître-associée; elles ne mentionnent que quelques apprentissages marquants. A notre avis, la réalité d'un stage est si riche d'occasions de découvertes, qu'elles devraient témoigner de grandes avancées dans la connaissance d'elles-mêmes comme enseignantes,

dans l'art de la communication, dans l'exploration des réalités de l'enfant, dans les différentes approches pédagogiques, etc.

Nous croyons que cette distance entre les acquisitions potentielles à tirer de leur immersion en situation réelle d'enseignement et la pauvreté des rapports d'apprentissages qu'elles présentent lors des séminaires est attribuable au fait que la stagiaire est laissée à elle-même dans la phase réflexive qui doit accompagner le contact avec la réalité scolaire. Cette distance pourrait être atténuée par l'utilisation d'un instrument d'accompagnement qui guiderait la stagiaire dans sa réflexion et l'aiderait à intégrer ses découvertes.

Une rencontre individuelle d'évaluation sommative suit la période des séminaires et termine la session. Nous révisons alors les différents documents relatifs au stage: préparation de cours, évaluation écrite du maître-associé, du directeur d'école, auto-évaluation de la stagiaire, journal de bord. Parcourir ces documents, les commenter et dégager quelques pistes de travail pour le prochain stage occupent largement l'heure de la rencontre.

Une autre difficulté s'ajoute au travail d'encadrement de la stagiaire par le superviseur: la contradiction entre le rôle de superviseur-agent de relation d'aide et le rôle de superviseur-évaluateur.

1.2.3 La contradiction entre le rôle de superviseur-agent de relation d'aide et le rôle de superviseur-évaluateur.

Pour arriver à un encadrement adapté aux besoins de formation et de soutien des stagiaires en enseignement, il faut du temps et un climat de confiance. Nous tentons d'établir ce climat de confiance mais c'est beaucoup demander à une stagiaire que de partager ses difficultés professionnelles avec la personne

chargée d'évaluer sa performance. Cela demeure également très contraignant pour le superviseur. Une étudiante de l'UQAT a déjà soulevé ouvertement ce problème qui, nous en sommes certaine, se pose à chacune. On les invite à démontrer leur potentiel d'enseignante dans un climat de jugement où il n'y a pas grand temps pour les reprises. Ce problème revient en "leitmotiv" chez les auteurs: Calderhead (1989), Morissette et al. (1990), Sergiovanni (1984), Paquette (1986), Acheson & Gall (1987), Bellon (1978), Baillauquès (1990), Frydman & Allegaert (1986), Morrison & McIntyre (1975).

Nous supposons que le stress engendré par le fait d'être observée systématiquement diminuerait si la stagiaire avait pratiqué préalablement une forme d'auto-observation et d'auto-évaluation à l'aide d'instruments appropriés Par exemple, nous avons remarqué qu'elle semble plus détendue quand elle s'est préalablement enregistrée sur vidéo et qu'elle a procédé à une forme d'auto-supervision à l'aide de la grille qui servira au superviseur lors de sa visite. Elle a ainsi l'occasion de se familiariser avec la démarche de supervision, ce qui rend cette dernière moins menaçante à ses yeux.

1.3 Une recherche de solution

Du côté de la formation des maîtres-associés

Comme nous l'avons déjà mentionné, des améliorations notables s'annoncent dans la voie de la formation et de l'encadrement des maîtres-associés. Au Québec, quelques expériences en ce sens ont eu cours ou se déroulent actuellement et les résultats semblent prometteurs. Nous en avons mentionné quelque-uns dans la section qui traite de l'encadrement fourni par les maîtres-associées. Nous rappelons ici ces projets et nous en nommons d'autres dont nous avons eu écho:

- Entre 1988 et 1991, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, la Commission des écoles catholiques de Québec et l'école Jean-de-Brébeuf ont mené un projet pilote où les maîtres-associés ont reçu une formation à la supervision et même une reconnaissance de leur travail de formation auprès des stagiaires représentée par une diminution de leur tâche de quatre périodes de cinquante minutes (Laferrière et al.1991).
- A la Commission des écoles catholiques de Montréal, on annonçait en 1989 que des projets de recherche-action pourraient, dans leur application, répondre à des besoins de perfectionnement des maîtres-associées et permettre une intégration plus harmonieuse des stagiaires. Nous pourrions voir apparaître une nouvelle forme d'école universitaire (Baril, 1989).
- Le projet de l'école Marguerite-de-Lajemmerais, projet conjoint de l'école et de l'Université du Québec à Montréal, avec l'appui financier du Ministère de l'Education et de la CECM, va en ce sens. Les maîtres-associés reçoivent formation et support dans leur travail de supervision (Brossard, 1991).
- Des efforts dans le même sens que ces projets ont été réalisés. A l'université Laval, Paré, Laferrière, Dumas, Gervais (1982) ont beaucoup travaillé à former les maîtres-associées.
- A l'université de Montréal, un instrument vidéo conçu par Fortin et Leclerc (1988) et intitulé "*Les mots: le feedback comme moyen de formation dans les stages*" illustre une supervision faite selon les "règles de l'art" par une maître-associée.

A l'instar de ces universités, l'UQAT pourrait entreprendre un projet de formation des maîtres-associées. Cependant, une telle initiative exigeant la mobilisation d'importantes ressources humaines et financières dépasse largement le cadre de notre champ d'activités. Voyons donc les possibilités du côté du superviseur.

Du côté de l'encadrement fourni par le superviseur

Dans le contexte qui est le nôtre, le manque de temps et d'outil pour accompagner la stagiaire constitue deux obstacles majeurs à un encadrement

plus efficace . Si ces limites de temps issues d'un ratio superviseur/étudiant élevé se maintiennent, nous ne pouvons guère compter sur un accroissement de la pratique de la supervision pédagogique par le superviseur pour régler le problème de l'encadrement des stagiaires. Il faudra trouver une solution moins coûteuse compte tenu de la récession économique et des compressions budgétaires. La création d'un outil d'encadrement nous semble la solution la mieux adaptée.

1.3.1 La création d'un outil d'encadrement

Nous nous tournons donc vers la possibilité de construire un outil d'encadrement utilisable par les stagiaires elles-mêmes. Cet outil viserait à développer l'autonomie de l'étudiante (le problème du mimétisme de la stagiaire envers son maître-associé a été relevé plus haut), sa capacité de réflexivité, ses aptitudes à la résolution de problème, en d'autres termes, la prise en charge réelle de sa formation dans le milieu scolaire. On éviterait ainsi une pédagogie "de l'empreinte" où la stagiaire copie les modèles qui lui sont proposés pour susciter une pédagogie "de la genèse" où l'étudiante est amenée à construire elle-même son savoir, à comprendre les erreurs effectuées comme des éléments d'un processus sur lesquels il faut travailler et non comme des fautes qu'il faut sanctionner.

Baillauquès (1990, p.221), en invitant à revoir la formation initiale, a pour préoccupation "la prise en compte des adultes se formant à ce métier pour que leur formation soit aussi et d'abord leur affaire". Sarto Lebel (1987, p.167) conclut dans le même sens son chapitre sur les notions de contrôle, de supervision et d'évaluation par la phrase suivante: "La supervision devrait

stimuler l'auto-développement". Leselbaum affirme la nécessité d'un *"lieu réflexif"* pour les stagiaires:

> La formation générale est trop abstraite parce qu'elle traite séparément du savoir, de l'institution, de l'élève sans les mettre en relation entre eux. Dans le stage en responsabilité, il y a certes mise en rapport concret de ces éléments, mais aucune réflexion sur celle-ci. Et ce qui manque dans la formation, c'est précisément ce lieu réflexif où pourraient y être analysées ces diverses relations. (Leselbaum, 1989, p.78)

Egalement, cette idée de construire un instrument d'auto-supervision pédagogique nous est venue à la suite du choix de Bélanger et al. (1987). Ces responsables du support pédagogique auprès des enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue étaient aux prises avec le même problème des distances.

A notre connaissance, un outil d'auto-supervision mais cette fois-ci, adapté aux besoins de formation des stagiaires, n'existe pas et nous avons pensé que l'objet de cette recherche pourrait consister à en jeter les bases, à en élaborer le squelette. Nous pourrions, lors d'une autre recherche éventuelle, le valider et l'enrichir avec la participation de stagiaires et d'autres superviseurs intéressés à l'expérimenter.

1.4 Question de recherche

Au sortir de cette analyse qui dégage la pertinence de bâtir un instrument aidant à l'encadrement de la stagiaire, se pose la question suivante:

"Quelles seraient les composantes d' un outil qui concourt à l'accompagnement de l'étudiante dans son apprentissage de la profession, à l'intérieur des stages en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire?"

Par "composantes", nous entendons des indications sur l'*objet* de cet outil d'encadrement (le "quoi ?") et sur la *manière* (le "comment?") dont il doit être conçu pour concourir à l'encadrement de l'étudiante.

CHAPITRE II
CADRE DE RÉFÉRENCE

Afin de bien délimiter les réalités en jeu, nous tenterons de définir au cours de l'étape suivante:

- la nature d'un stage;
- la nature de l'apprentissage dans les stages;
- les dimensions de l'encadrement d'une stagiaire.

2.1 Une définition de stage en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire

Le concept de *stage* s'insère dans celui, plus large, de *formation pratique* comme le précise Dupuis.

> Les concepts de formation pratique et de stage ne sont pas identiques. La formation pratique embrasse toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant apte à contrôler un modèle d'intervention professionnelle et ayant pour objet d'appliquer dans la pratique les théories enseignées. Le stage est une de ces activités, mais il y en a d'autres: internats, cliniques, simulations, laboratoires, études de cas, séminaires d'intégration, etc..Ces diverses activités peuvent d'ailleurs s'associer au stage, pour le préparer ou l'accompagner (Dupuis, 1982, p.120).

Rappelons que dans les universités, la définition du cours-stage et sa mise en forme relèvent de la responsabilité de chaque professeur chargé de ces cours. C'est peut-être ce qui explique que nous n'ayons retrouvé dans les écrits, que trois définitions propres au concept de stage en éducation.

Nous les présentons ici:

Pour Brunelle et Turcotte du Service pédagogique universitaire de l'Université Laval, le stage est:

> Une période d'expérimentation de l'étudiant en milieu réel où, sous la direction d'un superviseur, il s'entraîne à l'exercice de l'acte professionnel pour lequel il est préparé. (Brunelle et Turcotte, 1977, p.18)

Quant à Nault (1992) les stages sont "une immersion situationnelle dans le milieu scolaire"(p.5).

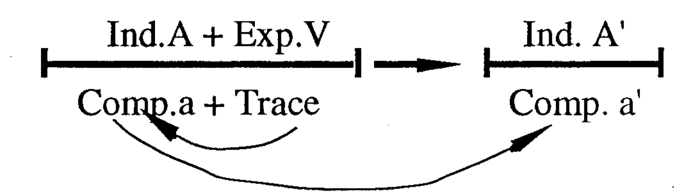
Enfin, la Direction de la formation du personnel scolaire et la Direction générale de la formation et des qualifications du MEQ (novembre 1992,p.7) présentent ainsi le concept de stage:

> Le stage est constitué d'un ensemble d'activités d'enseignement supervisées par les universités en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet aux futurs enseignants et enseignantes de développer la capacité d'intégrer et de mettre en application dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.
>
> Ce temps de la formation favorise l'intégration de la culture, de la connaissance des disciplines et de la psychopédagogie en plus de permettre à l'étudiant ou à l'étudiante de vivre la complexité de l'acte d'enseigner et, dans un sens plus large de l'acte éducatif (MEQ, novembre 1992, p.7).

Cette dernière définition nous apparaît la plus précise et la plus complète. Voyons maintenant à quels apprentissages est appelée l'étudiante en milieu réel de pratique de l'enseignement.

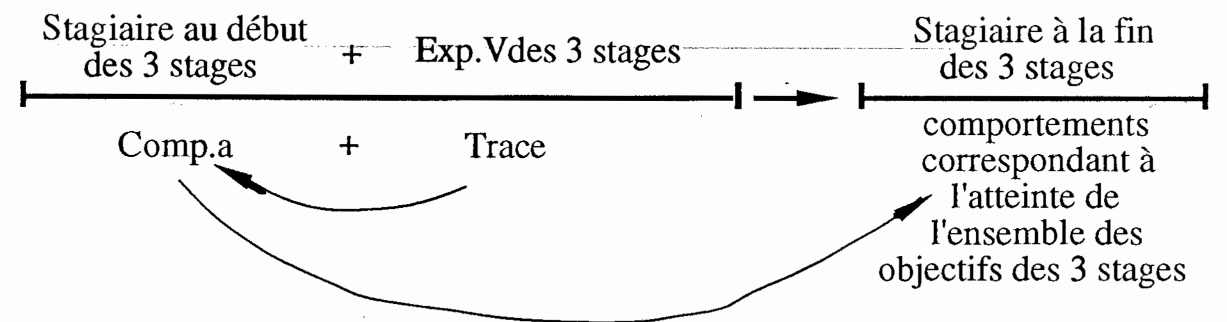
2.2 La nature de l'apprentissage de la profession dans les stages

Minder (1991) résume ainsi les conclusions des recherches sur l'apprentissage: "le fait de vivre une expérience laisse dans l'organisme psychique une "*trace*", un "*résidu*" qui se manifeste par un changement de comportement ultérieur." Minder (1991, p.11) a schématisé ce processus de la façon suivante:



Un individu A (Ind.A) qui présente un comportement a (Comp.a), après avoir vécu une expérience (Exp. V.) laissant une trace dans l'organisme psychique de l'individu, devient l'individu A' (Ind. A') qui a vécu un apprentissage manifesté par un comportement ultérieur modifié (Comp. a').

Dans le cas qui nous intéresse, une stagiaire, après avoir vécu l'expérience des trois stages, devrait avoir acquis un apprentissage qui lui permette de manifester les comportements correspondants à l'ensemble des objectifs des trois stages, c'est-à-dire, des comportements qui démontrent qu'elle est apte à la pratique de l'enseignement dans un établissement scolaire. Appliqué à la situation d'apprentissage de la stagiaire, le schéma se présente ainsi:



Nous avons déjà privilégié une définition des stages. Maintenant, pour éclairer notre connaissance des autres éléments du schéma, nous présenterons d'abord, le portrait de la stagiaire en nous limitant à la dimension de son expérience antérieure en termes d'interaction avec les enfants, élément qui nous semble le plus significatif car il influence énormément la nature de l'apprentissage dans les stages. L'apprivoisement à la réalité de l'enfant mobilisera beaucoup le temps et l'énergie d'une étudiante qui en est à ses premières expériences avec les jeunes. La stagiaire qui a franchi cette étape sera plus dégagée pour aborder les autres facettes de la complexité de l'acte d'enseigner. Ensuite, nous présenterons la définition des comportements correspondant à l'atteinte de l'ensemble des objectifs des trois stages.

2.2.1 L'expérience antérieure de la stagiaire avec les enfants

Les stagiaires abordent les stages avec des expériences antérieures bien diversifiées. Plusieurs connaissent bien les enfants parce qu'elles ont travaillé comme monitrices dans des camps de vacances, des terrains de jeu. Elles ont entraîné des jeunes dans des disciplines culturelles ou physiques (musique, danse, art plastique, natation, gymnastique, patinage artistique, etc.). D'autres ont assumé la responsabilité prolongée de jeunes enfants dans des activités de gardiennage. Certaines sont mères de famille depuis plusieurs années. Enfin,

une minorité en est à son premier contact avec la réalité de l'enfant. Conséquemment, les étudiantes habituées à interagir avec les enfants ont une longueur d'avance sur les autres. Elles peuvent se consacrer davantage à l'approfondissement de leurs connaissances plus proprement didactiques et développer leurs capacités réflexives.

Les comportements correspondants à l'ensemble des objectifs des trois stages nous semblent le dernier élément important à préciser dans ce schéma. On pourra aussi se référer au chapitre de l'exposition de la problématique pour une conception plus précise de l'expérience des stages en Abitibi-Témiscamingue. Mais avant d'aborder les objectifs particuliers, nous ouvrons une large parenthèse pour expliquer la distinction entre la définition de l'objet d'apprentissage dans les stages et celle de la tâche d'enseignante.

2.2.2 Distinction entre la définition de l'objet d'apprentissage dans les stages et celle de la tâche d'enseignante.

Si on considère que les stages visent à rendre la stagiaire apte à assumer la prise en charge d'un groupe d'élèves ou d'une classe en milieu scolaire, nous serions tentée de confondre la définition de l'objet d'apprentissage des stages avec celle de la tâche de l'enseignante. Or, on doit s'en garder parce que l'apprentissage de la stagiaire a la particularité de comporter un important volet d'*exploration* des réalités de la profession, d'*intégration* au milieu scolaire et *d'apprentissage soutenu* par les formateurs (maître-associée, superviseur).

Egalement, dans un contexte de formation professionnelle qui comprend une formation initiale et une formation continue par le support à l'insertion

professionnelle et la formation en cours d'emploi, on ne s'attend pas à retrouver le même niveau de maîtrise des habiletés et des aptitudes chez la finissante-stagiaire et chez une enseignante d'expérience. Par exemple, on n'exige pas que la finissante-stagiaire possède parfaitement la connaissance de tous les programmes ou qu'elle gère parfaitement son groupe dans toutes les situations. Les formateurs s'attendent donc à ce qu'une partie des habiletés et des aptitudes reste à approfondir.

Cette pratique correspond à l'orientation fournie par le Conseil supérieur de l'Education par la voix de son président, Robert Bisaillon (1992). Celui-ci confirmait dans cette communication que les expériences d'apprentissages des étudiantes ne devaient jamais être présentées comme irréversibles, à moins d'un potentiel jugé nettement insuffisant. Les activités de formation pratique doivent ouvrir à des exigences de perfectionnement et de développement.

Une fois établies ces distinctions entre l'objet d'apprentissage de la stagiaire et la tâche de l'enseignante et gardant en perspective que la définition du contenu d'un cours-stage et la définition de ses objectifs particuliers demeurent la prérogative de chaque professeur d'université, il reste à éclaircir la nature de cet objet d'apprentissage des stages constitué de l'ensemble des objectifs des trois stages.

2.2.3 La définition des comportements correspondant à l'ensemble des objectifs des trois stages

Pour définir des comportements correspondant à l'ensemble des objectifs des trois stages, nous avons regroupé tous les objectifs particuliers, idéalement acquis par la stagiaire à la fin du troisième stage, en un tableau qui, sans être

exhaustif, se veut complet. Pour ce faire, nous nous sommes abondamment inspirée: des orientations et compétences attendues à la formation à l'Education préscolaire et à l' Enseignement au primaire, orientations et compétences définies par le Ministère de l'Education (1992); des objectifs de la formation pratique définis par la Direction générale de l'Enseignement supérieur, Ministère de l'éducation (1980); des objectifs de stages qu'on retrouve dans les plans de cours des cours-stages à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue; des objectifs de stages mentionnés dans les *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes* Martin (1990); de propositions théoriques venant d'auteurs généralement reconnus en éducation: du courant humaniste issu des travaux de Rogers (1967); de la réflexion dans et sur l'action de Schon (1987); de l'écoute active de Gordon (1981) ainsi que d'un traité pédagogique récent de Michel Minder (1991). Finalement, nous avons tenu compte du récent point de vue du Conseil supérieur de l'éducation sur ce sujet (Bisaillon,1992).

Le tableau est divisé en trois sections: les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ces sections sont elles-mêmes subdivisées en savoirs plus directement liés à l'acte d'enseigner et en savoirs relevant de l'éthique professionnelle et du développement personnel. Pour identifier ces deux dernières catégories, nous nous sommes inspirée du communiqué de Robert Bisaillon où il rappelle:

> Enfin, la formation des maîtres doit cultiver, au coeur de l'acte d'enseigner, une éthique professionnelle où s'articulent l'autonomie et la responsabilité, le développement personnel et le sens institutionnel, l'interaction de l'usager et de l'expert (Bisaillon, 1992, p.5).

Nous sommes bien consciente de la perméabilité de ces catégories. De plus, nous avons évité de regrouper les objectifs en *objectifs de stage I*, *objectifs de stage II* , *objectifs de stage III*, parce qu'on retrouve la plupart des objectjfs à

tous les niveaux de stage. Entre autres, les activités d'observation, de communication ou de réflexion constituent une part essentielle des trois stages; seule l'importance relative varie. Dans les différents modèles de formation pratique des universités francophones canadiennes présentés par Martin (1990), on remarque la même progression dans l'engagement de la stagiaire au fur et à mesure que cette dernière avance dans les stages. Au début, l'observation est prépondérante. La stagiaire assume ensuite de plus en plus de responsabilités dans la classe pour en arriver à une prise en charge complète pendant quelques semaines à la fin du dernier stage.

Voici d'abord la liste des objectifs constituant l'objet d'apprentissage dans les stages. Plutôt étendue, elle se divise en trois grandes divisions: les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Chacune de ces divisions se subdivise en savoirs plus directement liés à l'acte d'enseigner et en savoirs qui relèvent de l'éthique professionnelle et du développement personnel..

Ensuite, afin d'en favoriser une vue globale, nous reprenons l'objet d'apprentissage dans les stages en tableau synoptique (Tableau I), présenté à la page 42.

2.2.3.1 Les savoirs

2.2.3.1.1 Les savoirs plus directement liés à l'acte d'enseigner

Nous incluons, dans les savoirs, les activités d'observation et de recherche afin de connaître. La stagiaire doit:

- se familiariser avec les programmes du degré où elle est en stage et voir les liens qui existent entre les disciplines; maîtriser les contenus disciplinaires

relatifs à ces programmes en sciences de la nature, en enseignement religieux et moral, en art plastique, en art dramatique, en danse, en musique, en mathématique, en français, en sciences humaines, en formation personnelle et sociale;

- se familiariser avec: le matériel didactique disponible relatif à ces programmes dans le milieu (école, commission scolaire, municipalité, université et éventuellement, librairies) et pouvoir l'exploiter adéquatement; les outils de l'élève et de l'enseignant;

- observer et s'informer afin de connaître: *les élèves* : les étapes du développement des jeunes, leur personnalité individuelle, leur mode d'apprentissage, leurs intérêts, leurs aptitudes particulières, leur milieu socio-culturel, les interactions entre eux, les difficultés d'apprentissage; *l'école, cerner sa culture:* le fonctionnement et les règlements de l'école, les différents services offerts aux élèves et aux enseignants, les valeurs véhiculées dans cette école; *les rouages du système scolaire:* activités institutionnelles à caractère pédagogique, ex: journées pédagogiques, condition de travail, probation, vie syndicale.

- se familiariser (dans la mesure où les situations le permettent) avec différents contextes d'enseignement et développer son sens institutionnel: grande école, petite école, classes hétérogènes, classes à niveaux multiples, cas de douance, cas de difficulté d'apprentissage, cas de mésadaptation socio-affective, cas d'handicap physique ou mental, etc..

- se familiariser (dans la mesure où les situations le permettent) avec différents milieux socio-économiques: citadin, agricole, à revenu élevé, à faible revenu, monoculturel, multiculturel;

- maîtriser la langue écrite et orale;

- maîtriser de façon fonctionnelle les savoirs acquis dans les cours déjà suivis à l'intérieur du programme de formation des maîtres.

2.2.3.1.2 Les savoirs qui relèvent de l'éthique professionnelle et du développement personnel

La stagiaire doit:

- démontrer une compétence culturelle se traduisant par: une ouverture aux divers domaines du savoir; une appropriation la plus riche possible de l'héritage culturel national et universel;

Bisaillon (1992) cite ces compétences culturelles parmi les compétences diverses auxquelles fait appel l'acte d'enseigner. Minder (1991, p.144) en définissant le maître cultivé, le distingue du maître érudit:

> Le maître cultivé n'est pas nécessairement le maître érudit.(...)Le maître cultivé doit être, tout simplement, un intellectuel véritable, c'est-à dire quelqu'un qui organise son adaptation au milieu et sa conquête de l'environnement selon quelque schéma rationnel qu'il s'est constitué personnellement.
>
> La mise au point de contextes d'apprentissage efficaces suppose non seulement que le maître soit bien au courant de ce qui se passe autour de lui et dans le monde, mais encore qu'il exerce à tout propos un sain esprit critique. Ses qualités dominantes sont l'acuité de l'intelligence, la créativité de l'imagination, la lucidité envers soi-même, l'humilité des démarches et la modestie personnelle.
>
> La culture est une attitude dynamique adoptée par l'individu en face des données de la civilisation, c'est-à-dire en face de l'acquis matériel, moral et spirituel de l'humanité. En aucun cas, elle ne peut s'identifier à un quelconque souci d'encyclopédisme. (p.144).

- démontrer une capacité de renouvellement dans un contexte de formation continue: expérimentation, lecture de rapports d'études et de recherche, participation à des recherches-actions, à des séminaires et à des activités diverses de perfectionnement;

- observer et s'informer afin de connaître: *"soi-même" en regard de la profession:* ses représentations de la réalité de l'enseignement; sa volonté et sa capacité d'oeuvrer en milieu scolaire sur une longue période; ses espoirs et ses craintes par rapport à ce travail; les valeurs qu'elle véhicule dans son enseignement; ses convictions pédagogiques; ses forces et ses limites comme enseignante; *les attitudes et les attentes des autres adultes du milieu:* de la maître-associée: identifier les stratégies d'apprentissage qu'elle utilise, son style de gestion du groupe, ses qualités de communication, les valeurs qu'elle véhicule, etc.; identifier ses attentes particulièrement par rapport à la participation de la stagiaire dans la classe; du directeur de l'école, des autres enseignants, des parents, des spécialistes qui aident les enfants.

2.2.3.2 Les savoir-faire

2.2.3.2.1 Les savoir-faire plus directement liés à l'acte d'enseigner

Les savoir-faire interactifs

La stagiaire doit:

- observer l'acte d'enseigner, en particulier les événements et les comportements à partir de différentes méthodes: l'enregistrement automatique (l'ordinateur permet de faciliter ce travail); la mesure de produits permanents

(les productions des élèves); l'observation directe de la classe par: l'observation continue et le récit anecdotique, les questionnaires, l'auto-observation, l'observation systématique, en particulier à l'aide de grilles (Goupil, 1985);

- pratiquer différentes habiletés de l'acte d'enseigner: l'art de questionner, la gestion des réponses, le renforcement, les techniques de l'investigation, la diversité des stimuli, la mise en situation, la clôture, la transition, la pause, etc.

- élaborer une stratégie didactique fonctionnelle (nous nous référons ici au protocole de préparation de leçon proposé par Minder et qui synthétise les étapes les plus importantes d'une stratégie didactique fonctionnelle.). Ce protocole comprend: l'intention générale, l'objectif, (le niveau taxonomique, l'énoncé en termes de comportements observables, les prérequis), la situation de départ, le problème (organiser une situation problématique en ayant comme critères de choix: l'éveil véritable de l'intérêt; la possibilité de rencontre fonctionnelle de l'objectif, la recherche de la réponse; aménager les contingences de solution); l'évaluation (seuil de satisfaction), la remédiation (si l'objectif est non atteint), l'enrichissement (si l'objectif est atteint (Minder, 1991, pp. 294-295);

- gérer le groupe-classe en fonction: de ses forces et de ses limites comme enseignante; du contexte dans lequel s'insère la classe (local de classe, école, saison, etc.); de la clientèle; de l'intervention didactique prévue: activités prévues, matériel prévu, temps prévu; des événements imprévus;

- contrôler le groupe-classe, assurer l'ordre dans la classe (discipline). Nous nous référons à la définition de Charles c'est-à-dire veiller à ce que l'élève:

soit à la tâche; agisse avec responsabilité; entretienne de saines relations humaines avec les autres (Charles, 1981, p.13);

- prendre la classe en charge c'est-à-dire assumer l'entièreté des fonctions de son maître-associé, ce dernier devenant personne-ressource et conservant l'ultime responsabilité de la classe;

- assumer en outre les fonctions d'enseignement, c'est-à dire favoriser le développement personnel des élèves aux plans intellectuel, physique, social, moral et spirituel et les fonctions d'encadrement des élèves de la classe et de l'école;

- participer aux projets de l'école, aux sorties et aux visites éducatives, etc.;

- démontrer tous les savoirs, savoir-être et savoir-faire exposés dans ce tableau.

Les savoir-faire réflexifs

La stagiaire doit:

- définir des objectifs personnels de formation professionnelle;

- s'auto-évaluer en fonction des objectifs préalablement établis en rapport avec le développement de cette formation professionnelle;

- réfléchir sur et dans l'action afin de développer des attitudes propres à la remise en question et dès lors, au changement;

- percevoir les liens entre la théorie et la pratique. Etre capable d'identifier les fondements de ses interventions pédagogiques;

- développer des habiletés intellectuelles d'analyse, de synthèse, de conceptualisation et d'introspection.

2.2.3.2.2 Les savoir-faire qui relèvent de l'éthique professionnelle et du développement personnel

La stagiaire doit:

- entrer en relation de façon harmonieuse et efficace avec les enfants (individuellement et en groupe). Cela sous-tend plusieurs savoir-être: authenticité, empathie, écoute, respect, congruence, disponibilité, patience, sens de l'accueil inconditionnel, confiance en l'élève, sens de l'humour, constance, tenacité, etc..

- créer et maintenir une atmosphère qui favorise l'expression des sentiments, des attitudes, des intérêts;

- savoir présenter ses exigences positivement;

- utiliser un vocabulaire adéquat, précis et approprié à la situation de la classe;

- présenter un message bien articulé, posséder une voix bien modulée (prononciation, intonation), un débit approprié;

- modifier le volume selon les situations de communication: activité de grand groupe, de petits groupes, communication avec un seul élève;

- s'exprimer oralement et par écrit dans un français correct (orthographe, grammaire, structure de phrases);

- entrer en relation de façon harmonieuse et efficace avec les adultes. Cela sous-tend aussi plusieurs savoir-être: ouverture, initiative, écoute, discrétion, authenticité, sympathie, accueil inconditionnel, optimisme, affirmation de soi, art de négocier sa place, etc.. Les adultes engagés dans cette relation sont: la maître-associée, le superviseur de l'université, le directeur, les autres enseignants, les parents, les spécialistes, les autres membres du personnel de l'école, les membres de la commission scolaire;

- démontrer des aptitudes à travailler en équipe;

- solliciter l'aide et le conseil des autres membres du personnel;

- partager ses connaissances avec les autres membres du personnel.

2.2.3.3 Les savoir-être

2.2.3.3.1 Les savoir-être plus directement liés à l'acte d'enseigner

La stagiaire doit:

- démontrer une sensibilité aux valeurs des groupes avec lesquels elle travaille;
- être juste avec les élèves;
- être profondément respectueuse des individus et accorder beaucoup d'importance à la personnalité de chacun des élèves;
- être chaleureuse et amicale;
- être à la fois bienveillante et rigoureuse.

2.2.3.3.2 Les savoir-être qui relèvent de l'éthique professionnelle et du développement personnel

La stagiaire doit:

- être empressée à se mettre à la tâche;
- démontrer de l'ouverture d'esprit;
- démontrer de l'autonomie;
- démontrer de l'initiative;
- démontrer de la créativité;
- être ponctuelle;
- démontrer de l'esprit de recherche;
- démontrer de la confiance en soi et accepter de s'engager dans de nouvelles expériences;
- être débrouillarde et savoir traiter des situations difficiles;
- être fiable, responsable et faire preuve de maturité dans son comportement en général;
- être ouverte aux recommandations et aux critiques constructives;
- démontrer de l'intérêt à s'améliorer;
- démontrer de la vitalité et de l'enthousiasme;
- démontrer un grand intérêt pour tout ce qui touche la profession;
- démontrer une conscience de la portée de ses intervention sur l'évolution des personnes et de la société;
- se présenter en classe dans une tenue vestimentaire conforme aux normes de l'école.

Le tableau suivant (TABLEAU I) présente une vue synoptique des différents objectifs constituant l'objet d'apprentissage dans les cours-stages.

TABLEAU I: VUE SYNOPTIQUE DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE DANS LES STAGES

SAVOIR	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
A) SAVOIR PLUS DIRECTEMENT LIÉS À L'ACTE D'ENSEIGNER		
• Connaissance des programmes; • maîtrise des contenus disciplinaires relatifs à ces programmes; • familiarisation avec le matériel didactique; • connaissance des élèves; • connaissance de l'école; • connaissance du système scolaire; • familiarisation avec différents contextes d'enseignement; • familiarisation avec différents milieux socio-économiques; • maîtrise de la langue écrite et orale; • maîtrise fonctionnelle des savoirs acquis dans les cours déjà suivis à l'intérieur du programme de formation des maîtres.	<u>Savoir-faire interactifs</u> • Observer; • pratiquer différentes habiletés de l'acte d'enseigner; • élaborer une stratégie didactique fonctionnelle; • gérer le groupe-classe; • contrôler le groupe-classe; • prendre la classe en charge. <u>Savoir-faire réflexifs</u> • Définir des objectifs de formation professionnelle; • s'auto-évaluer; • réfléchir sur et dans l'action; • percevoir les liens entre la théorie et la pratique; • développer des habiletés intellectuelles d'analyse, de synthèse, de conceptualisation et d'introspection.	• Etre juste avec les élèves; • être respectueuse des individus et accorder beaucoup d'importance à la personnalité de chacun des élèves; • être chaleureuse et amicale; • être à la fois bienveillante et rigoureuse.
B) SAVOIRS QUI RELÈVENT DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE et DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL		
SAVOIR	**SAVOIR-FAIRE**	**SAVOIR-ÊTRE**
• Démontration d'une compétence culturelle; • démontration d'une capacité de renouvellement; • connaissance de soi-même en regard de la profession; • connaissance des attitudes et des attentes des autres adultes.	• Entrer en relation de façon harmonieuse et efficace • avec les enfants • avec les adultes; • développer son sens institutionnel..	• Etre empressée à se mettre à la tâche; • démontrer de l'ouverture d'esprit.; • démontrer de l'autonomie; • démontrer de l'initiative; • démontrer de la créativité; • être ponctuelle; • démontrer de l'esprit de recherche; • démontrer de la confiance en soi et accepter de s'engager dans de nouvelles expériences; • être débrouillarde et savoir traiter des situations difficiles; • être fiable, responsable et faire preuve de maturité dans son comportement en général; • être ouverte aux recommandations et aux critiques constructives; • démontrer de l'intérêt à s'améliorer; • démontrer de la vitalité et de l'enthousiasme; • Démontrer un grand intérêt pour tout ce qui touche la profession; • se présenter en classe dans une tenue vestimentaire conforme aux normes de l'école.

En résumé, on constate que l'objet d'apprentissage dans les stages est vaste, difficile à circonscrire. Il est impensable que la stagiaire approfondisse tous ces savoirs à l'intérieur de trois cours-stages. La complexité et l'ampleur de cet objet d'apprentissage empêche le superviseur de gérer l'ensemble des compétences attendues chez l'étudiante. Une grande partie de ces savoirs (connaissance des enfants, savoir-communiquer, toute la section des savoir-être) est acquise dans des proportions très variables d'une stagiaire à l'autre, avant l'inscription aux cours-stages, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre portrait de la stagiaire.

Il faut donc faire des choix personnalisés et adaptés au degré de développement personnel et professionnel de chacune. Le choix des objectifs d'apprentissage à travailler particulièrement sera orienté par ce que la stagiaire désire elle-même apprendre et les besoins de formation identifiés à la suite de nos observations et de celles de la maître-associée.

Comme points de repère utiles pour la construction de notre outil nous devrions retenir ces deux éléments: 1° l'ampleur et la complexité de l'objet d'apprentissage et, 2° la variété du degré de développement personnel et professionnel des stagiaires .

On pourrait imaginer un outil où chacun des objectifs de l'objet d'apprentissage dans les cours-stages constituerait une entrée. La stagiaire, selon son degré de développement professionnel et personnel, selon les intérêts issus du contact avec le milieu et finalement selon les recommandations de la maître-associée et du superviseur (ces trois dimensions devant normalement présenter une certaine convergence) pourrait choisir un ou plusieurs de ces savoirs comme chantiers d'apprentissage.

Nous voilà mieux informée sur l'objet de notre outil d'encadrement. Afin de nous donner des indications sur la manière d'aider la stagiaire dans ses apprentissages, nous considérerons maintenant la nature de l'encadrement d'une stagiaire pour en extraire les dimensions adaptables à un outil d'accompagnement écrit.

2.3 Les dimensions de l'encadrement d'une stagiaire

Notons que même si nous utilisons les termes d'*accompagnement* ou d'*encadrement,* c'est sous le terme de *supervision* qu'on retrouve les informations pertinentes dans les écrits. Cependant, une difficulté s'ajoute quand on consulte les documents traitant de supervision: le fait qu'on y confond souvent la supervision par les directeurs d'école auprès des enseignants déjà en fonction et la supervision assurée par les enseignants de l'université et par les maîtres-associées auprès des étudiantes en stage..

Le courant de supervision pédagogique le plus important est celui issu du modèle de supervision clinique (Goldhammer, 1969; Cogan, 1973) que nous avons présenté plus haut. Rappelons que la supervision clinique considère l'acte d'enseigner comme une forme de comportement humain qui possède ses structures et qu'on peut superviser d'une manière analytique et systématique. Ce modèle a servi de base à l'élaboration de plusieurs autres modèles: supervision interactionnelle (Paquette, 1986), supervision synergique (Bellon, 1978; Morrissette, 1990), supervision développementaliste (Glickman, 1990). Une autre approche, la supervision artistique (Eisner, 1979), dévie du courant de la supervision clinique du fait qu'elle est moins systématique. Elle considère l'acte d'enseigner comme un geste d'art qui doit être abordé dans sa globalité et dans sa dimension intuitive.

Comme nous l'avons mentionné dans la section traitant de l'encadrement par le superviseur-chargé de cours, nous privilégions, parmi ces différents modèles, celui de la supervision développementaliste pour son adaptabilité au niveau de conceptualisation du supervisé.

Nous avons présenté un résumé de la définition du statut et des fonctions assumés par l'enseignant-accompagnateur élaborée par Nault (1992). Cette définition adopte le modèle de la supervision développementaliste. Le document définit avec précision la relation d'accueil et d'accompagnement de la stagiaire lors de ses premières insertions professionnelles.

Cette définition occupe une place centrale dans notre recherche car nous construirons notre outil en établissant des rapports entre les parties de l'objet d'apprentissage tel que nous l'avons défini et les différents rôles, fonctions et attitudes du maître-associé selon Nault (1992). Il serait trop long d'exposer ici l'ensemble de cette définition. Nous en rappelons seulement les grands traits comme nous l'avons fait plus haut. Nous exposerons ensuite les raisons de notre choix. Selon Nault (1992):

- lors d'une première insertion,

premièrement, dans son rôle de facilitateur, le maître-associé adopte:

- une attitude d'accueil;
- une attitude d'écoute;

deuxièmement, dans son rôle de modèle d'enseignant, le maître-associé adopte:

- une attitude de directivité;
- une attitude d'éveil aux habiletés réflexives;

- lors d'un deuxième séjour dans le milieu scolaire,

premièrement, dans ses rôles de guide, de conseiller, le maître-associé adopte:
- une attitude d'écoute, d'ouverture;
- une attitude de collaboration;

deuxièmement, dans son rôle d'évaluateur,
- une préoccupation d'évaluation.

2.3.1 Les raisons de notre choix

Différentes raisons nous ont amenée à opter pour cette définition. Nous les mentionnons ci-après:

- la définition de Nault (1992) est clairement située dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Son adoption nous permet d'éviter toute confusion avec la situation de supervision des enseignants en fonction par les directeurs d'école;
- elle s'inscrit dans le courant important de la supervision clinique par un de ses dérivés, la supervision développementaliste (Glickman, 1990). Comme nous l'avons mentionné plus haut , nous optons pour cette approche dans la pratique de notre supervision pour sa souplesse d'adaptation aux divers niveaux de développement personnel et professionnel de nos stagiaires;
- par son approche en deux temps (lors d'une première et lors d'une deuxième insertion dans le milieu scolaire), cette définition tient compte des étapes habituelles de transformation du statut d'étudiant à celui d'enseignant, étapes définies par Fuller (1969), de la façon suivante:
- Stade 1: égocentrisme, survie dans le milieu, préoccupation de son image;
- Stade 2: sensibilisation aux conditions matérielles et humaines qui entourent l'acte pédagogique: tâche, gestion du temps, ratio/élève, ressources matérielles et humaines,etc.

- Stade 3: altruisme, interrogation sur l'impact de son enseignement, souci de l'égalité des chances de s'instruire, adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves.

- elle colle au vécu des stagiaires tel que nous le percevons et que l'ont décrit Calderhead (1989), Leselbaum (1989), Paré et al.(1982). Pour rappeler rapidement quelques-unes des principales difficultés rencontrées, citons le phénomène du mimétisme; le haut niveau de stress engendré par les défis du contrôle de la classe, de la planification à long terme et par le contexte d'évaluation; l'inadéquation entre les attentes de deux milieux de cultures différentes: le milieu scolaire et l'université.

- cette définition de la relation enseignant-accompagnateur/stagiaire est établie en fonction des buts et des principes de base suivants proposés par Nault et auxquels nous adhérons (Nault, 1992,p.10):

> - L'accompagnement d'un stagiaire vise l'apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel et personnel du stagiaire impliqué dans cette relation.
>
> - L'apprentissage à enseigner devient signifiant quand l'expérience de stage permet au stagiaire d'atteindre ses propres buts (Rogers, 1969) et de devenir enseignant en faisant, en expérimentant et non en copiant ou en reproduisant le modèle qui lui est offert (Dewey, 1904).
>
> - Apprendre à enseigner est grandement favorisé lorsque le stagiaire est impliqué dans le processus d'apprentissage par le développement de son auto-analyse et de son auto-évaluation plutôt que de celles faites par les autres intervenants.
>
> - Le but ultime de la relation d'accompagnement est d'amener le stagiaire à apprendre à apprendre à enseigner, ce processus d'apprentissage le conduira à assumer son propre développement professionnel et ultimement, à devenir un vrai professionnel responsable de sa profession (Nault, 1992, p.10).

En somme, dans la partie précédente, nous avons d'abord cerné la nature (le quoi?) de l'objet d'apprentissage. Grâce à la définition de Nault (1992) qui intègre les courants que nous jugeons les plus adaptés à la supervision de notre clientèle (approche développementaliste, auto-formation), nous disposons maintenant d'indications sur la manière (le comment?) dont une maître-

associée doit procéder pour favoriser l'acquisition de cet objet d'apprentissage par l'étudiante.

Au cours des sections suivantes, nous préciserons d'abord le but et les limites de notre recherche. Nous exposerons ensuite la méthode utilisée pour bâtir notre outil en nous basant sur des indications retenues sur le "quoi" (contenu) et le "comment" (manière) d'une part, et en nous adaptant aux limites d'un instrument d'accompagnement écrit d'autre part.

CHAPITRE III
BUTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche consiste en l'élaboration d'une première version d'un outil d'encadrement pour les stagiaires inscrites au Stage I, au Stage II et au Stage III. Par la suite, bien qu'elle déborde du cadre de cette recherche, l'utilisation de cet instrument d'encadrement devrait générer des retombées profitables à la stagiaire et au superviseur:

Pour la stagiaire, cet outil:

- permettrait un accompagnement individualisé dans lequel la stagiaire se sentirait engagée du fait qu'elle aurait le dernier mot sur le choix des thèmes sur lesquels porterait son travail de réflexivité. Ce choix serait orienté par son intérêt personnel, l'arrimage aux situations concrètes apportées par l'immersion en milieu scolaire et les recommandations de sa maître-associée et du superviseur:
- guiderait sa réflexion sur la pratique en l'amenant à développer ses capacités d'observation, d'analyse, d'intégration des acquis et d'auto-évaluation;
- participerait à l'émergence de son image professionnelle;
- lui fournirait une source de documentation selectionnée relativement aux thèmes traités. Cet apport théorique au moment où l'étudiante est particulièrement chercheuse de solution devrait favoriser la difficile intégration de la théorie à la pratique;
- développerait la responsabilisation et l'autonomie nécessaires pour prendre en charge sa formation initiale et continue.

Malgré toutes ces retombées escomptées, nous sommes consciente qu' un outil, même bien conçu, ne peut offrir la qualité d'accompagnement offerte par une personne bien préparée, intéressée et disponible.

Pour le superviseur, l'outil:

- éclairerait et orienterait son style de supervision. Comme nous l'avons vu, dans le cadre de la supervision développementaliste, le superviseur adapte son degré de directivité au niveau de développement personnel et professionnel de l'étudiante. Dès le début du stage, les choix de la stagiaire et la profondeur de ses analyses écrites constitueraient des indices précieux pour évaluer ce niveau de développement personnel et professionnel dont dépend l'attitude du superviseur;
- constituerait la base des discussions lors des rencontres d'encadrement et aiderait à suivre le cheminement d'apprentissage de l'étudiante;
- économiserait du temps en évitant les répétitions fastidieuses et les oublis potentiels d'une stagiaire à l'autre puisqu'il renfermerait des références et des pistes de travail écrites pour chacune des dimensions retenues de l'objet d'apprentissage ;
- concourrait à évaluer l'atteinte des objectifs de chaque stage et ce, en tenant compte des efforts d'auto-évaluation de la stagiaire.

Les limites de la recherche

A cause de l'étendue et de la complexité de l'objet d'apprentissage, facteurs identifiés comme premier point de repère pour la construction de l'outil, nous devions faire des choix, c'est-à-dire, accorder une importance variable aux diverses dimensions et même en négliger quelques-unes.

Précisons maintenant ces choix que nous avons faits et qui délimitent le "quoi" de notre outil. Comme objet de deux sections, nous privilégions les deux dimensions que les recherches précitées de Dupuy-Walker (1990), Housego & Boldt (1986) ont identifiées comme occasionnant le plus de difficultés aux stagiaires soit l'organisation et la discipline dans la classe (53,8%) et les

relations interpersonnelles (26,9%). Chacune de ces deux dimensions sera traitée par l'élaboration d'une grille d'auto-évaluation (le "comment").

Les autres dimensions de l'objet d'apprentissage dans les stages ne sont pas directement abordées. Approfondir chacune d'elles ne manquerait pas d'intérêt mais ce travail déborderait du cadre de cette recherche. Nous passons en revue les dimensions délaissées en justifiant notre position.

- La connaissance des programmes émis par le Ministère de l'Education et la maîtrise des contenus disciplinaires relatifs à ces programmes ne seront pas abordées. Le programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire comprend des cours obligatoires et optionnels qui traitent des didactiques des diverses disciplines. A l'intérieur de ces cours, les étudiantes ont l'occasion de se familiariser avec les programmes, le matériel didactique et les approches pédagogiques respectifs à chaque discipline. On y revoit souvent certaines notions de base.

- Les points "Pratiquer différentes habiletés de l'acte d'enseigner" et "Élaborer une stratégie didactique fonctionnelle " seront traités indirectement lorsque nous inviterons les étudiantes à développer leurs habiletés réflexives. Les habiletés de l'acte d'enseigner et leurs stratégies didactiques constitueront, pour une grande part, l'objet de leur réflexion. Nous avons choisi de soustraire ces points de notre guide parce que nous y consacrons quelques heures lors des rencontres préparatoires au stage à l'université et nous leur fournissons une documentation en vue d'enrichir leurs connaissances sur ces sujets. Nous sommes consciente que nous effleurons des domaines étendus traités entre autres par Altet et Britten (1983) et Minder (1991). Les

habiletés de l'acte d'enseigner débouchent sur le micro-enseignement qui pourrait facilement alimenter un cours de quarante-cinq heures.

- L'exploration du milieu scolaire par l'observation systématique, large part de l'objet d'apprentissage de la stagiaire, est abordée lors des ateliers préparatoires au moyen d'exercices d'observation. Également, on fournit des grilles d'observation aux futures enseignantes, dirigeant leur attention sur les caractéristiques des élèves, les particularités de leur contexte scolaire, l'instrumentation, etc. Enfin, la démarche réflexive proposée dans le guide induit nécessairement une phase d'observation préalable.

Bien que nous n'abordons pas directement ces dimensions, l'étudiante aura cependant l'opportunité d'en relever certains aspects en choisissant de les analyser comme des réussites pédagogiques ou des incidents critiques. Ces réussites pédagogiques et ces incidents critiques constituent respectivement les deux autres sections de l'outil et complètent ce sur "quoi" portera notre guide. Il convient d'expliquer pourquoi nous avons retenu ces deux nouveaux éléments dans le contenu du guide.

Il importe d'abord que la débutante analyse ses réussites parce qu'elle construit son image d'enseignante (le soi professionnel) Elle y gagne au niveau de la connaissance de soi et de la confiance en soi. Morrisson et McIntyre (1975), citant une étude de Cope (1971), rapportent que ce qui compte le plus pour les étudiants est de se mieux connaître et d'acquérir plus de confiance en soi. Dans une société où il est souvent mal vu de partager ses réussites, l'intimité d'un instrument écrit favorise davantage cette démarche. Un processus d'analyse en trois étapes lui est proposé (le "comment").

Finalement, nous suggérons à la stagiaire une démarche réflexive (le "comment") à partir des nombreux incidents critiques survenant lors des stages. Dupuy-Walker (1990) définit ainsi la notion d'incident critique (le "quoi"):

> "tout événement qui suscite une angoisse ou une décision immédiate difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier. La scène peut ne durer que quelques secondes mais elle doit faire, par la suite, l'objet d'une description la plus précise possible et servir à l'analyse réflexive de ce qui a pu arriver. Cette analyse permet d'envisager d'autres moyens de percevoir et de répondre à des événements de même nature."(Dupuy-Walker, 1990, p.3);

Notre guide se limite donc à quatre sections:

1° une démarche d'analyse des réussites pédagogiques en trois étapes;

2° une démarche réflexive pouvant traiter des incidents critiques de types variés;

3° une grille d'auto-évaluation portant sur la discipline et l'organisation de la classe;

4° une grille d'auto-évaluation traitant des relations interpersonnelles particulièrement de celles entre la maître-associée et la stagiaire.

De plus, nous limitons la présente recherche à l'élaboration d'une première version de notre outil. Nous pourrons le valider et l'enrichir au cours d'une recherche ultérieure.

Voilà les indications quant aux buts et aux limites de notre recherche. Considérons maintenant la méthodologie retenue.

CHAPITRE IV
MÉTHODOLOGIE

Les méthodes utilisées pour construire notre outil relèvent de deux ordres: le premier concerne le contenu de l'instrument et le deuxième, le mode d'emploi et la présentation formelle.

4.1 Contenu de l'instrument d'accompagnement

Afin d'aborder le contenu, nous avons associé systématiquement des dimensions de la définition de l'accompagnement de Nault (1992) aux dimensions de l'objet d'apprentissage dans les stages. Nous nous sommes limitée aux dimensions sélectionnées dans le chapitre précédent.

On constatera que plusieurs de ces dimensions se rejoignent. Cette opération d'association nous a permis d'aborder les dimensions de l'objet d'apprentissage retenues sous l'angle des dimensions de l'accompagnement qui lui sont propres. A la suite de ces associations, on s'est posé la question: "Comment un instrument écrit peut-il assurer cette forme d'accompagnement en regard de cet objectif d'apprentissage?"

Pour répondre à cette question, nous avons exploré les écrits de plusieurs auteurs qui traitent de relations interpersonnelles dans le domaine des stages de formation pratique: Holborn et al (1992), Calderhead (1989), Brossard (1991); de contrôle de la classe: Legault (1993), Côté C. (1992), Safty (1990), Coté R. (1989), Jubin (1988), Douet (1987), Poirier-Thibeault (1983); de réflexivité:

Schon (1987), St-Arnault (1992),.Oberg (1992); d'auto-analyse, d'autodéveloppement: Paquette (1982), (1985), Paré (1987), Rochais (1986), Lacasse (1992).

Nous nous sommes inspirée aussi de certains documents servant à l'accompagnement des stagiaires dans des universités francophones du Québec: Dupuy-Walker et al., (document non daté), *Document d'information sur les incidents critiques à l'intention des étudiants*; Module préscolaire-primaire de l'Université du Québec à Rimouski (mai 1990), *Guide de formation à la pratique de l'enseignement*, *Annexes pédagogiques à l'intention de la titulaire et Annexes pédagogiques à l'intention de la ou du stagiaire* ; d'un dossier d'accompagnement en stage d'intervention utilisé à la formation des adultes en animation pastorale au Collège Marie-Victorin (auteur non indiqué); d'un guide de stage (Branchaud et Gagnon, 1991) utilisé en technniques d'éducation spécialisée au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue et finalement des grilles de réflexion produites dans le *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire* du Ministère de l'Education.

Dans les pages suivantes, nous décrivons comment nous avons appliqué cette méthodologie à chacune des quatre sections du guide de réflexion.

4.1.1 Méthodologie utilisée en *Section I: Analyse des réussites professionnelles*

En conformité avec la méthodologie adoptée pour la construction du guide, nous associons des dimensions de l'objet d'apprentissage tel que défini dans notre cadre de référence à certaines dimensions de la définition des rôles,

attitudes et fonctions de l'enseignant-accompagnateur selon Nault (1992). Nous proposons ensuite à la stagiaire:

- une méthode simple pour mieux se connaître à travers une réflexion écrite sur sa pratique pédagogique;
- une occasion de formuler ses observations, ses réflexions, ses questionnements tout à fait librement;
- une invitation à produire, à la fin de son analyse, une synthèse (une ou deux phrases) de ce qu'elle a appris de nouveau, ceci afin de mieux intégrer le fruit de sa réflexion.

a) Les dimensions de l'objet d'apprentissage plus particulièrement visées dans la section de l'analyse des réussites professionnelles sont les suivantes:

- s'observer soi-même en regard de la profession pour connaître sa volonté et sa capacité d'oeuvrer en milieu scolaire sur une longue période et pour connaître ses forces et ses limites comme enseignante;

- observer les événements et les comportements à l'aide de grilles;

- s'auto-évaluer en fonction des objectifs préalablement établis en rapport avec le développement de cette formation professionnelle;

- réfléchir sur et dans l'action afin de développer des attitudes propres à la remise en question et dès lors, au changement;

- percevoir les liens entre la théorie et la pratique. Etre capable d'identifier les fondements de ses interventions pédagogiques;

- développer des habiletés intellectuelles d'analyse, de synthèse, de conceptualisation et d'introspection;

- développer toute la série des savoir-être.

b) Les dimensions de la définition des rôles, attitudes et fonctions de l'enseignant-accompagnateur selon Nault (1992) que nous tentons de

traduire et d'opérationnaliser dans cette section de la relation maître-associée/stagiaire sont les suivantes:

- fournir une évaluation la plus immédiate possible sur la performance de stagiaire et ce, dans toutes les interventions (se référer au modèle de la supervision clinique de Cogan (1973) et Morissette (1990);
- établir progressivement un climat de réflexion sur la pratique;
- l'amener à décrire fidèlement ce qui s'est passé;
- favoriser l'auto-critique sur ce qui a fonctionné (...).

4.1.2 Méthodologie utilisée en *Section II: Démarche réflexive portant sur les incidents critiques*

a) Les points de l'objet d'apprentissage plus particulièrement visés dans cette section de la *Démarche réflexive portant sur les incidents critiques* sont les suivants:

- pratiquer différentes habiletés de l'acte d'enseigner;
- observer et s'informer afin de connaître les élèves;
- observer et s'informer afin de se connaître soi-même en regard de la profession;
- observer les événements et les comportements à l'aide de grilles;
- les savoir-faire réflexifs;
- les savoir-faire qui relèvent de l'éthique professionnelle et du développement personnel;
- les savoir-être plus directement liés à l'acte d'enseigner.

b) Les points de la définition d'accompagnement de la stagiaire que nous tentons d'opérationnaliser dans cette section sont les suivants:

- laisser émerger les sentiments d'angoisse, d'insécurité, d'incertitude du stagiaire, surtout pendant les premières semaines de stage;
- laisser le stagiaire exprimer pleinement la façon dont il perçoit les événements car il les voit à travers son expérience d'étudiant encore élève;
- établir progressivement un climat de réflexion sur la pratique;
- réfléchir avec le stagiaire sur les événements surprenants qui se sont produits pendant son enseignement;
- favoriser l'auto-critique sur ce qui a fonctionné et soutenir sa démarche pour trouver des alternatives à ce qui n'a pas fonctionné;
- laisser le stagiaire verbaliser sur toutes les situations de classes difficiles, désorganisées et problématiques; il a besoin de clarifier les informations tirées de sa pratique;
- amener le stagiaire à décrire le plus fidèlement possible ce qu'il fait et dit en classe.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons eu recours à divers auteurs. Le courant de la pratique réflexive issu des travaux d'Argyris et Schon éclaire sur la façon dont les stagiaires peuvent réfléchir sur leur pratique de l'enseignement. Nous avons exploré quelques ouvrages qui utilisent cette pratique réflexive: St-Arnaud (1992), Dupuy-Walker (1990), Holborn (1992), Oberg (1992). Dans chacun de ces modèles d'analyse, nous retrouvons, de manière perméable, les quatre étapes réflexives suggérées par Oberg (1992, p.83): description, analyse, critique, invention. Voici une brève description de chacune de ces étapes:

Première étape; la description

En premier lieu, il convient de décrire objectivement et rigoureusement les faits. Dupuy-Walker et al.(1990) proposent une grille où la stagiaire peut consigner en quelques minutes plusieurs variables entourant l'événement problématique (incident critique). Nous adopterons cette manière efficace d'enregistrer l'information. Il s'agit également de décrire avec le plus de

précision possible ses pensées et son vécu subjectif c'est-à-dire son niveau d'engagement, son intérêt, ses sentiments, ses sensations (en essayant d'en cerner l'intensité).

Deuxième étape: l'analyse

L'analyse consiste en une identification des intentions, objectifs, valeurs, et croyances qui sous-tendent ses actions. Holborn (1992) propose de chercher des modèles qui se reproduisent et des relations entre les événements.

Troisième étape: la critique

St-Arnaud (1992, p.61) propose deux questions-clés pour évaluer l'efficacité de ses intentions, ses objectifs: "Ai-je pris les bons moyens pour obtenir ce que je voulais? Etait-il possible d'obtenir ce que je voulais (mon attente était-elle réaliste)?" Ce questionnement sur les valeurs, objectifs, intentions et croyances des stagiaires ne doit pas se limiter à l'évaluation des moyens utilisés pour les atteindre mais doit être poussé jusqu'au critère de validité. Holborn (1992, p.94) affirme que "les questions relatives aux valeurs en éducation, à la morale et à la culture devraient occuper une place importante dans les démarches réflexives des étudiants-maîtres". C'est aussi l'avis d'Oberg (1992, p.76) qui propose la question fondamentale suivante: "Les buts que je vise en valent-ils la peine?"

A cette étape de la critique, Holborn suggère l'élaboration de généralisations fondées sur l'analyse précédente, habituellement sous forme de principes ou d'hypothèses qui font comprendre ce qui se passe de façon plus abstraite.

Quatrième étape: l'invention

Comme le souligne Dupuy-Walker, l'analyse des difficultés n'induit pas nécessairement une vision pessimiste de l'enseignement mais contribue à les démystifier et à les surmonter. C'est aussi l'avis d'Oberg(1992).

Il s'agit d'envisager différentes solutions: des changements dans les techniques, les habiletés, les objectifs, les attentes, l'environnement. A ce stade-ci, il y a élaboration d'une théorie personnelle qu'il faut mettre à l'épreuve dans des situations à venir. Holborn (1992) explique le caractère cyclique de la démarche et l'illustre ainsi:

> Le processus de la démarche réflexive est cyclique en ce sens que la compréhension de nos expériences se transforme en principes et théories qui guident nos actions au cours des situations futures, et à son tour, l'interaction de nos comportements avec une nouvelle situation mène à un autre cycle de démarche réflexive et de compréhension (p.87).

Holborn représente ainsi ce processus cyclique:

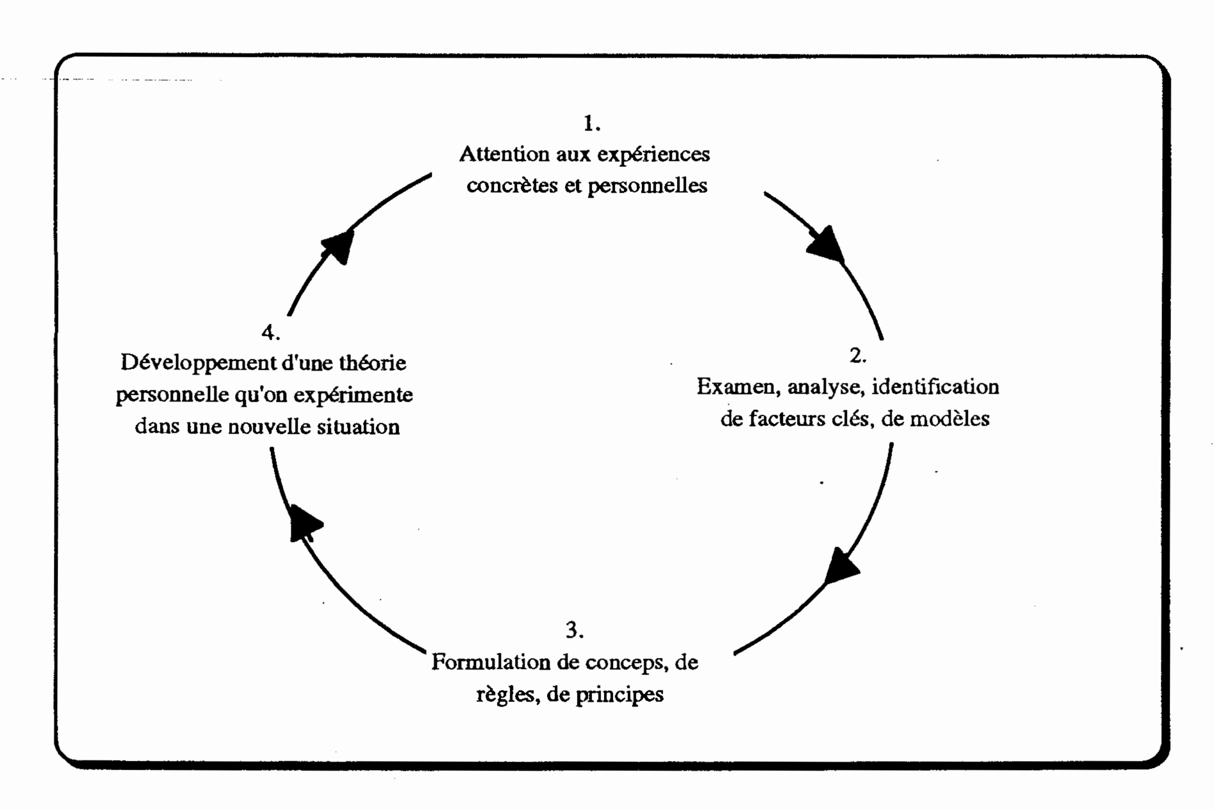


FIGURE 2: MODÈLE SIMPLIFIÉ DU PROCESSUS DE LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE SELON HOLBORN (1992, P.87)

Nous avons construit une grille de démarche réflexive à partir de ce modèle en l'enrichissant des informations que nous venons de relever. Pour fournir un support à la réflexion des stagiaires, nous avons retenu le concept d'incident critique développé par Flanagan (1954) et utilisé auprès des stagiaires en enseignement par Dupuy-Walker (1990). Cette dernière considère comme pouvant constituer un incident dit critique ou problématique à tout le moins:

> "tout événement qui suscite une angoisse ou une décision immédiate difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier. La scène peut ne durer que quelques secondes mais elle doit faire, par la suite, l'objet d'une description la plus précise possible et servir à l'analyse réflexive de ce qui a pu arriver. Cette analyse permet d'envisager d'autres moyens de percevoir et de répondre à des événements de même nature."

4.1.3 Méthodologie utilisée en *Section III: Grille d'auto-évaluation sur la discipline et l'organisation de la classe*

a) Les points de l'objet d'apprentissage plus particulièrement visés dans cette grille d'auto-évaluation sur la discipline et l'organisation de la classe sont les suivants:

- gérer le groupe-classe en fonction de ses forces et de ses limites comme enseignante, en fonction du contexte dans lequel s'insère la classe, en fonction de la clientèle, en fonction de l'intervention didactique prévue, et en fonction des événements imprévus;
- contrôler le groupe-classe;
- pratiquer différentes habiletés de l'acte d'enseigner;
- observer et s'informer afin de connaître les élèves;
- observer et s'informer afin de connaître soi-même en regard de la profession;
- observer les événements et les comportements à l'aide de grilles;
- les savoir-faire réflexifs;
- les savoir-faire qui relèvent de l'éthique professionnelle et du développement personnel;
- les savoir-être plus directement liés à l'acte d'enseigner.

b) Les points de la définition d'accompagnement de la stagiaire que nous tentons d'opérationnaliser dans cette section sont les suivants:
- laisser émerger les sentiments d'angoisse, d'insécurité, d'incertitude du stagiaire, surtout pendant les premières semaines de stage;
- laisser le stagiaire exprimer pleinement la façon dont il perçoit les événements car il les voit à travers son expérience d'étudiant encore élève;
- établir progressivement un climat de réflexion sur la pratique;
- réfléchir avec le stagiaire sur les événements surprenants qui se sont produits pendant son enseignement;
- favoriser l'auto-critique sur ce qui a fonctionné et soutenir sa démarche pour trouver des alternatives à ce qui n'a pas fonctionné;

- laisser le stagiaire verbaliser sur toutes les situations de classes difficiles, désorganisées et problématiques; il a besoin de clarifier les informations tirées de sa pratique;
- amener le stagiaire à décrire le plus fidèlement possible ce qu'il fait et dit en classe.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons consulté plusieurs auteurs qui traitent de discipline et d'organisation de la classe: Artaud (1989), Côté, C. (1992), Côté, R. (1989), Douet (1987), Jubin (1988), Legault (1993), Poirier-Thibault (1983), Safty (1990), Sommermeyer et Duval (1970). Nous avons bâti des questions qui invitent la stagiaire à revoir ses expériences à la lumière des diverses théories regroupées par thèmes: préparation de l'activité, consignes, réglements de la classe, conséquences positives et négatives, avertissements.

Nous avons ajouté une série de questions qui permettront à la stagiaire de se situer en regard de sentiments fréquemment révélés par les stagiaires dans les écrits.

4.1.4 Méthodologie utilisée en *Section IV: Grille d'auto-évaluation sur la relation maître-associée/stagiaire*

a) Les dimensions de l'objet d'apprentissage plus particulièrement visées dans la section de la relation maître-associée/stagiaire sont les suivantes:

- observer et s'informer afin de connaître:
  - elle-même en regard de la profession:
    ses représentations de la réalité de l'enseignement;
    sa volonté et sa capacité d'oeuvrer en milieu scolaire sur une longue période;
    ses espoirs et ses craintes par rapport à ce travail;
    les valeurs qu'elle véhicule dans son enseignement;
    ses convictions pédagogiques;

ses forces et ses limites comme enseignante;

- les attitudes et les attentes des autres adultes du milieu et de la maître-associée en particulier:
    - identifier les stratégies d'enseignement qu'elle utilise, son style de gestion du groupe, ses qualités de communication, les valeurs qu'elle véhicule, etc.
    - identifier ses attentes particulièrement par rapport à la participation de la stagiaire dans la classe;
- observer les événements et les comportements par l'auto-observation et l'observation systématique à l'aide de grilles;
- s'auto-évaluer en fonction des objectifs préalablement établis en rapport avec le développement de cette formation professionnelle;
- réfléchir sur et dans l'action afin de développer des attitudes propres à la remise en question et dès lors, au changement;
- percevoir les liens entre la théorie et la pratique. Etre capable d'identifier les fondements de ses interventions pédagogiques;
- développer des habilités intellectuelles d'analyse, de synthèse, de conceptualisation et d'introspection;
- entrer en relation de façon harmonieuse et efficace
    - avec les adultes;

    (cela sous-entend aussi plusieurs savoir-être:
    ouverture, initiative, écoute, discrétion, authenticité, sympathie,
    accueil inconditionnel, optimisme,
    affirmation de soi, art de négocier sa place, etc.)
- démontrer des aptitudes à travailler en équipe;
- solliciter l'aide et le conseil des autres membres du personnel;
- partager ses connaissances avec les autres membres du personnel;
- être empressée à se mettre à la tâche;
- démontrer de l'ouverture d'esprit;
- démontrer de l'autonomie;
- démontrer de l'initiative;
- démontrer de la créativité;
- démontrer de l'esprit de recherche;

- démontrer de la confiance en soi et accepter de s'engager dans de nouvelles expériences;
- être débrouillarde et savoir traiter des situations difficiles;
- être fiable, responsable et faire preuve de maturité dans son comportement en général;
- être ouverte aux recommandations et aux critiques constructives;
- démontrer de l'intérêt à s'améliorer;
- démontrer de la vitalité et de l'enthousiasme;
- démontrer un grand intérêt pour tout ce qui touche la profession.

b) Les dimensions de la définition des rôles, attitudes et fonctions de l'enseignant-accompagnateur selon Nault (1992) que nous tentons de traduire et d'opérationnaliser dans cette section de la relation maître-associée/stagiaire sont les suivantes:

- favoriser l'intégration dans la classe (faire une place au stagiaire);
- établir une relation de "collègue en devenir" plutôt que de subordonné;
- laisser émerger les sentiments d'angoisse, d'insécurité, d'incertitude du stagiaire, surtout pendant les premières semaines de stage;
- laisser le stagiaire exprimer pleinement la façon dont il perçoit les événements car il les voit à travers son expérience d'étudiant encore élève;
- laisser le stagiaire s'exprimer sur la façon dont il veut recevoir du feedback de son enseignement;
- aider le stagiaire à faire face à ce qui ne va pas, l'encourager, le nourrir de "*feedback*" sur le plan personnel plutôt que sur le plan professionnel;
- clarifier les attentes sur les tâches que le stagiaire aura à effectuer dès la première rencontre ou en début du stage;
- fournir une évaluation la plus immédiate possible sur la performance du stagiaire et ce, dans toutes les interventions (se référer au modèle de la supervision clinique de Cogan (1973) et Morissette (1990);
- établir progressivement un climat de réflexion sur la pratique;
- réfléchir avec le stagiaire sur les événements surprenants qui se sont produits pendant son enseignement;
- l'amener à décrire fidèlement ce qui s'est passé;

- favoriser l'auto-critique sur ce qui a fonctionné et soutenir sa démarche pour trouver des alternatives à ce qui n'a pas fonctionné;
- laisser le stagiaire verbaliser sur toutes les situations de classes difficiles, désorganisées et problématiques; il a besoin de clarifier les informations tirées de sa pratique;
- amener le stagiaire à décrire le plus fidèlement possible ce qu'il fait et dit en classe;
- laisser le stagiaire prendre des initiatives pour développer son sens des responsabilités;
- amener le stagiaire à cueillir des données précises sur certaines habiletés d'enseignement telles que gérer une classe, questionner, analyser et critiquer le matériel didactique; l'habileté à planifier et adapter le plus possible ses prestations aux différents groupes qui lui sont confiés;
- aider le stagiaire à échanger et recevoir régulièrement du feedback sur sa pratique afin de progresser dans l'action;
- aider le stagiaire à recevoir des alternatives à ce qui a été vécu dans un but de tester des hypothèses suggérées plutôt que d'appliquer un principe théorique ou une recette. A cette période de formation, Schon (1987) recommande que l'enseignant-accompagnateur retienne ses informations d'expert pendant que les stagiaires s'engagent dans l'action pour laisser émerger leur propre identité professionnelle et non dans l'ombre de celle de l'enseignant-accompagnateur.

Afin d'atteindre ces objectifs et selon le plan adopté pour l'élaboration de chacune des sections, nous avons consulté les auteurs suivants afin de construire des questions d'auto-évaluation susceptibles d'éclairer la stagiaire: Auger (1972), Beaudry et Boisvert (1979), Baillauquès (1990), Baril (1989), Boisvert (1987), Brossard (1991), Calderhead (1991), Calderhead (1989), Dupuy-Walker (1990), Fortin et Leclerc (1988), Lacasse (1992), Mamchur (1992), Normand-Guérette (1990), Paré et Laferrière (1985), Paré (1987), Rochais (1986), Yee (1969).

4.2 Mode d'emploi et présentation matérielle du guide de réflexion.

Le mode d'emploi et la présentation matérielle du guide de réflexion sont largement tributaires du deuxième point de repère identifié: la variété du degré de développement personnel et professionnel des stagiaires.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour en tenir compte, nous imaginons un outil où chacune des quatre sections constitue une entrée potentielle selon le choix de la stagiaire.

La stagiaire y trouvera:

1° une invitation à examiner ses expériences positives d'enseignement;

2° une démarche réflexive pour la supporter dans l'analyse écrite des incidents critiques tels que définis par Dupuy-Walker (1990);

3° une grille d'auto-évaluation à partir d'affirmations portant sur l'organisation et la discipline de la classe ainsi qu'une liste d'ouvrages consultés pour son élaboration;

4° une grille de réflexion par le moyen de l'auto-évaluation portant sur la relation avec sa maître-associée ainsi qu'une liste des ouvrages consultés pour sa rédaction.

Cette façon de procéder est conforme à l'approche développementaliste puisqu'elle s'arrime au degré de développement personnel et professionnel de la stagiaire. Cette dernière effectue ses choix où priment ses intérêts personnels et ses constatations issues du contact avec le milieu scolaire et où elle peut considérer les recommandations de sa maître-associé et de son

superviseur. Elle peut choisir de n'approfondir qu'une section ou même qu'une sous-section. L'important, c'est qu'elle progresse dans la connaissance et la compréhension de ses centres d'intérêt.

Cela implique qu'une rencontre stagiaire-superviseur ait lieu quelques semaines après l'immersion de la stagiaire en milieu scolaire à chacun des stages afin d'identifier les besoins individuels de formation et les moyens concrets pour tenter d'y répondre.

En découlent des considérations de présentation matérielle; le guide se présenterait sous la forme d'un cartable à anneaux où chaque section peut être enrichie du nombre de feuilles de travail souhaitées, d'articles, de notes, de références, dans la mesure où ces derniers se rapportent à l'objet de réflexion choisi. D'autres éléments de présentation, plus secondaires mais pouvant contribuer à favoriser le travail, se dessinent: des séparateurs, des sections de couleurs variées, etc.

CHAPITRE V
RÉSULTAT DE LA RECHERCHE

Etant donné le type de méthodologie retenue, c'est-à dire une analyse de données édrites en vue de la construction d'un instrument écrit, le *Guide de réflexion sur la pratique pédagogique à l'intention des stagiaires* constitue le résultat de la recherche. Nous le présentons en rappelant son contenu, sa structure et en donnant des indications quant à son utilisation. Le lecteur trouvera en annexe, la version intégrale du guide.

5.1 Contenu et structure du guide de réflexion

Le guide comporte quatre parties:

- la première partie invite la stagiaire à examiner ses expériences positives d'enseignement afin de dégager, de reconnaître et d'intégrer son image professionnelle en ses dimensions positives. Une démarche d'analyse de ses réussites professionnelles en trois étapes lui est offerte.

- la deuxième partie propose une démarche réflexive pour la supporter dans l'analyse écrite des incidents critiques tels que définis par Dupuy-Walker, c'est-à-dire:

> "tout événement qui suscite une angoisse ou une décision immédiate difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier. La scène peut ne durer que quelques secondes mais elle doit faire, par la suite, l'objet d'une description la plus précise possible et servir à l'analyse réflexive de ce qui a pu arriver. Cette analyse permet d'envisager d'autres moyens de percevoir

et de répondre à des événements de même nature."(Dupuy-Walker, 1990, p.3);

- la troisième partie consiste en une grille d'auto-évaluation à partir d'affirmations portant sur l'organisation et la discipline de la classe. Parmi les divers écueils sur la route des débutantes en enseignement, cette dimension de l'objet d'apprentissage dans les stages a été identifiée par Dupuy-Walker (1990) comme occasionnant le plus de difficulté et cela, dans une proportion de 53.8%. S'ajoute une petite liste d'ouvrages de référence qui traitent de discipline en classe;

- la quatrième partie accompagne la stagiaire dans la réflexion sur la relation avec sa maître-associée au moyen du même type de grilles d'auto-évaluation. Encore selon l'étude précitée, les relations interpersonnelles et particulièrement celles avec la maître-associée occupent le second rang des difficultés d'apprentissage, cela dans une proportion de 26.9%. Une liste de quelques manuels de référence est également fournie.

5.2 Mode d'utilisation du guide de réflexion

La réflexion écrite doit suivre de près la pratique pédagogique pour contrer le caractère fugace des sentiments, des sensations et des émotions. Nous suggérons d'y consacrer au moins une demi-heure après chaque journée de stage.

Le guide n'est pas un cahier à compléter. La stagiaire procède ainsi: elle choisit une mini-réussite ou un incident critique survenu durant la journée et l'analyse selon les méthodes proposées. Nous entendons par mini-réussite les nombreuses actions réussies qui émaillent le quotidien d'une enseignante, ex.:

accueillir les élèves dans le calme et la bonne humeur, ramener l'ordre dans la classe, prendre le temps d'écouter un élève, etc.

Pour analyser les mini-réussites, une seule démarche est proposée (*Analyse de mes réussites professionnelles* (Section I). Nous suggérons à l'étudiante d'analyser ses mini-réussites très fréquemment, plus précisément, d'y consacrer au moins ***la moitié*** de son temps de réflexion écrite. C'est un moyen simple d'accroître la conscience de son potentiel d'enseignante et partant, sa confiance en elle-même.

Pour analyser les incidents critiques de diverses natures, la stagiaire peut travailler à partir de la *Démarche réflexive* proposée à la Section II. **Elle ne répond pas nécessairement à toutes les questions** mais choisit de s'attarder à celles qui lui semblent plus susceptibles d'éclairer sa connaissance des composantes et des solutions de son problème. Evidemment, pour que l'analyse soit efficace, chacune des quatre étapes de la démarche doit être franchie.

Pour analyser les incidents critiques liés à la discipline et à l'organisation de la classe, la stagiaire peut adopter la *Démarche réflexive portant sur les incidents critiques* (Section II) ou choisir de s'auto-évaluer à l'aide de la *Grille d'auto-évaluation* (Section III) construite à partir de ce thème. Cet exercice d'auto-évaluation caractérise les meilleurs maîtres selon Wideen:

> Certains experts soutiennent que les enseignants les plus efficaces et les plus satisfaits sont ceux qui s'appliquent à faire régulièrement leur auto-évaluation, qui sont portés à analyser leurs activités et qui se considèrent eux-mêmes comme des personnes qui apprennent tout au long de leur vie. (Wideen, 1992, p.29).

Ici encore, on ne s'arrête pas à toutes les formulations d'auto-évaluation mais on s'intéresse à celles qui rejoignent les préoccupations de l'heure.

Enfin, pour analyser les difficultés liées à la relation entre la maître-associée et la stagiaire, cette dernière se retrouve à nouveau devant l'alternative de la *Démarche réflexive* portant sur les incidents critiques (Section II) ou celle de la *Grille d'auto-évaluation* (Section IV) construite à partir de ce thème des relations interpersonnelles .

A la fin de chaque moment d'analyse, on doit répondre aux deux questions d'intégration qui terminent chaque section afin de mettre en relief ce que cette réflexion nous a appris de neuf et pour préciser comment elle oriente nos attitudes ou nos comportements futurs.

Comme pour un journal de bord, le maître-associé ne devrait pas avoir accès à ce document. Il est plutôt destiné au travail réflexif de la stagiaire et à être une des bases aux échanges entre le superviseur de l'université et l'étudiante.

Ce guide de réflexion constitue une première version. Il s'agit plutôt d'un document de travail qui devrait être validé au cours des années prochaines avec la collaboration d'autres superviseurs et surtout des utilisatrices elles-mêmes.

CONCLUSION

Nous avons initié cette recherche avec la préoccupation d'apporter une certaine amélioration à l'encadrement de la stagiaire inscrite au Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire à l'"université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Par ailleurs, cette préoccupation était partagée au Québec, entre autres par le Ministère de l'Education, (1980) et (1992, p.18), le Conseil des universités du Gouvernement du Québec (1987), le Conseil supérieur de l'Education (1984), Ouimet (La Presse, 2 mars 1992), Nault (1992,), Dupuy-Walker (1990).

Nous avons examiné l'encadrement fourni par les deux principaux mandataires de cette tâche: l'encadrement des maîtres-associés et notre propre encadrement en tant que chargée de cours-superviseure. De cette analyse ont été dégagées les constatations suivantes, en ce qui concerne l'encadrement des maîtres-associés: 1°) cette tâche n'est pas encore reconnue; 2°) aucun critère ne préside à la sélection des maîtres-associés; 3°) ces bénévoles ne reçoivent aucune formation à la supervision des étudiantes. Du côté de notre encadrement, nous nous heurtons à un manque de temps pour assurer une supervision adéquate selon les critères indiqués dans les écrits.

Le statut et la formation des maîtres-associés d'une part, les facteurs nous privant de temps (ratio étudiantes/superviseur, distances, température) d'autre part, débordent le cadre de nos responsabilités. Tenant compte de cet état de fait, nous avons choisi de créer un instrument d'auto-supervision à l'intention des stagiaires. Nous avons donc retenu la question de recherche suivante:

Quelles seraient les composantes d'un outil qui concourt à l'accompagnement de l'étudiante dans son apprentissage de la profession, à l'intérieur des stages en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire?

Afin de répondre à cette question, nous nous sommes référée à divers écrits pour déterminer: 1°) la nature des stages en formation initiale à l'enseignement au primaire; 2°) la nature de l'objet d'apprentissage à l'intérieur des stages et 3°) la nature d'un encadrement adapté. Deux indications éclairantes pour la construction de l'outil ont émergé de ce travail: 1°) l'ampleur et la complexité de l'objet d'apprentissage; 2°) la variété du degré de développement d'une stagiaire à l'autre.

Pour gérer l'ampleur et la complexité de l'objet d'apprentissage, nous avons dû réduire l'étendue de notre guide à deux facettes de l'objet d'apprentissage, facettes identifiées par Dupuy-Walker (1990) comme occasionnant le plus de difficultés aux débutantes: 1°) la discipline et la gestion de la classe, qui représentent 53.8% de ces difficultés et 2°) les relations inter-personnelles, 26.9%. De plus, nous proposons deux autres volets à la réflexion de la stagiaire, soit une section l'invitant à analyser ses réussites afin de favoriser l'émergence de son image professionnelle et une section proposant une démarche réflexive pour analyser tout incident critique (notion définie par upuy-Walker (1990)) survenant lors d'un stage.

Dans notre volonté de tenir compte de la deuxième indication éclairante, la variété du degré de développement de la stagiaire, nous avons adopté la définition de l'accompagnement de Nault (1992) qui intègre: 1°) les résultats de Fuller (1969) sur les stades de développement professionnel de l'enseignant

et 2°) le mode de supervision qui en découle, la *supervision développementaliste* de Glickman (1990).

Nous avons bâti chacune des sections en associant le point de l'objet d'apprentissage retenu aux fonctions d'accompagnement appropriées d'après la définition de Nault(1992) d'une part et en nous référant à des écrits qui traitent plus spécifiquement de réflexivité en éducation, d'auto-développement, de gestion, de discipline de la classe et de relations-interpersonnelles particulièrement dans le contexte des stages en milieu scolaire, d'autre part.

Nous espérons que l'utilisation de ce guide de réflexion rejoindra notre préoccupation initiale d'apporter une certaine amélioration à l'encadrement de la stagiaire. Plus particulièrement, nous escomptons les retombées mentionnées plus haut sous le titre *Buts et limites de la recherch*e. Nous les rappelons brièvement. Nous désirons offrir à la stagiaire: l'occasion d'un accompagnement individualisé; un guide à sa réflexion et un lieu d'émergence de son image professionnelle; une source de documentation directement accessible pour les écueils les plus fréquents; un terrain pour la responsabilisation et l'autonomie nécessaires à sa formation initiale et continue. Dans l'optique de la supervision développementaliste, nous souhaitons fournir au superviseur: une orientation pour son style de supervision; une solution aux répétitions orales des notions théoriques; des indices supplémentaires pour l'évaluation de la stagiaire.

Comme il s'agit d'une première version nullement expérimentée ni validée, on peut s'attendre à ce que le contenu du guide évolue au cours des prochaines années, à la suite des rétroactions des stagiaires et des formateurs utilisateurs.

En outre, il demeure que les fruits d'un travail de réflexion dans le cadre des stages s'avèrent proportionnels à la motivation et à l'investissement de chaque étudiante. Pour certaines, l'introspection et l'écriture conserveront longtemps un caractère rebutant alors que pour d'autres, l'exercice de la réflexion guidée s'associera à la satisfaction profonde d'une meilleure intelligence de leur personnalité professionnelle.

Nous l'avons souvent constaté, l'apprivoisement des stagiaires à la réflexion écrite entraîne des réticences. Pour aider les étudiantes à les surmonter, souhaitons que les formateurs suggérant cet instrument seront eux-mêmes convaincus de la pertinence de la réflexivité dans le cadre de la formation des enseignants. Plus encore, qu'en s'appropriant l'écriture réflexive, ils transmettent leur expérience avec enthousiasme.

BIBLIOGRAPHIE

ACHESON, K. A., et GALL, M. D. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers, Preservice and Inservice Applications.* NewYork: Longman Inc.

ALTET, M. et DONARD, B. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants.* Paris: Presses Universitaires de France.

ARTAUD, G. (1989). *Intervention éducative. Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.* Ottawa: PUO.

AUGER, L. (1972). *Communication et épanouissement personnel.* Montréal: Editions de l'homme.

BAILLAUQUES, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs.* Paris: Presses Universitaires de France.

BARIL, H. (1989). La formation pratique des futurs maîtres. *Dimensions,* Commission des écoles catholiques de Montréal , 10(3),7-14.

BEAUCHESNE, A. (Automne 1992 et Hiver 1993). *Journal de stage. A l'intention des étudiantes et des étudiants inscrits à l'activité SEN 402: Stages d'enseignement au secondaire.* Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie.

BEAUDRY, M. et BOISVERT, J.M. (1979). *S'affirmer et communiquer.* Montréal: Centre interdisciplinaire de Montréal.

BELANGER, R. et al. (1987). *Auto-supervision pédagogique, guide élaboré en région Abitibi-Témiscamingue* Ministère de l'Education, Direction régionale de l'Abitibi-Témiscamingue.

BELLON, J. et al.. (1978). *Classroom supervision and instructional improvement,* Dubuque: Kendall/Hunt.

BISAILLON, R. (1992) *La formation pratique: étape déterminante d'un continuum professionnel.* Québec: Conseil supérieur de l'éducation, communication présentée au colloque *La qualité de la formation pratique: une responsabilité partagée,* colloque organisé par le ministère de l'Education les 1er et 2 juin.

BOISVERT, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maître-associés des stages des programmes de formation des maîtres?*, Montréal: Bibliothèque centrale de la C.E.C.M., mémoire de maîtrise.

BRANCHAUD et GAGNON (1991). *Guide de stage* Technniques d'éducation spécialisée. Rouyn: Collège de l'Abitibi-Témiscamingue

BROSSARD, L. (1991). Entrer dans la profession et en sortir...professionnellement. *Vie pédagogique*, 71, 24-26.

BRUNELLE, J. et TURCOTTE, C. (1977). *Les formules pédagogiques*, (2e éd.) Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire.

CALDERHEAD, J. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education.*

CALDERHEAD, J. (1989). The contribution of field experiences to student primary teachers professional learning. *Research in education*, 40, 33-49.

CHARLES, C. M. (1981). *Building Classroom Discipline*. New York: Longman.

COLLEGE MARIE-VICTORIN (s.d.). *Dossier d'accompagnement en stage d'intervention. Formation des adultes en animation pastorale* Montréal: Collège Marie-Victorin.

CONSEIL DES UNIVERSITES. (1987, juin). *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec. Une analyse de la situation d'ensemble.* Ste-Foy: Rapport du Comité de l'étude sectorielle en éducation.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, (1984). *La condition enseignante.* Québec: Editeur officiel.

COTE, C. (1992). *La discipline en classe et à l'école.* Montréal: Guérin.

COTE, R. (1989). *La discipline scolaire: une réalité à affirmer*, Montréal: Agence d'Arc.

DEWEY, J. (1904). T*he relation of theory to practice in education.* Third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago; University of Chicago, C. Mc Murray (ed).

DOUET, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école.* Paris: Presses universitaires de France.

DUPUIS P. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire.* Montréal: Université de Montréal.

DUPUY-WALKER, L. (1990). *Les incidents critiques et la prise de fonction d'étudiants stagiaires.* Communication présentée lors du Vième colloque de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant qui portait sur *La prise de fonction des personnels de l'education.* Sèvres: Centre national d'études pédagogiques, du 3 au 6 juillet, 143-168.

DUPUY-WALKER, L. et al., (s.d.), *Document d'information sur les incidents critiques à l'intention des étudiants.* Montréal: Université du Québec à Montréal.

FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES, (1963). *Les sanctions en éducation.* Montréal: Fédération des Collèges classiques.

FORTIN, N. et LECLERC, J.-M. (1988). *Les mots: le feedback comme moyen de formation dans les stages.* Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Education, 42 pages et vidéo.

FRIEBUS, R. (1977). Agents of socialization in student teaching. *Journal of Educational Research,* 7,263-268.

FROIDURE, E.(s.d.). *Les sanctions en éducation: récompenses et châtiments.* Bruxelles: Editions des Stations de Plein Air.

FRYDMAN, M. et ALLEGAERT, J. (1986). *S'autoformer dans l'enseignement technique et professionnel: la préparation de l'élève à l'auto-formation.* Bruxelles: Labor.

FULLER, F.F. (1969). Concerns of teachers: A Developmental Conceptualisation. *American Educational Research Journal,* 6(2), 207-266.

GIRARD, L., MC LEAN, E., MORISSETTE, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire.* Boucherville: Gaetan Morin Editeur.

GLICKMAN, C. D. (1990). *Supervision of Instruction, a Developmental Approach,* (2nd ed.). Boston: Allyn &Bacon.

GOLDHAMMER, R. (1969). *Clinical supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers.* Holt, Rinehart and Winston.

GORDON, T. (1981). *Enseignant efficace.* Montréal: Le Jour, division de Sogides Ltée.

GOUPIL, G. (1985). *Observer en classe.* Brossard: Behaviora.

GRIMMETT, P. P. et RATZLAFF, H. C. (1986). Expectation for the Cooperating Teacher Role, *Journal of Teacher Education,* nov.-déc.

HOLBORN, P. (1992). Devenir un praticien réflexif in Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.). *Devenir enseignant* (tome 2), *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p.85-103). Montréal: Les Editions Logiques.

HOLBORN, P. WIDEEN, M., et ANDREWS, I.(dir.) (1992). *Devenir enseignant* ,(tome 2), *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.* Montréal: Les Editions Logiques.

HOLBORN, P., WIDEEN, M. et ANDREWS, I.(dir.) (1992). Devenir enseignant, (tome I), A la conquête de l'identité professionnelle. Montréal,: Les Editions Logiques.

HOSEGO, B. E. J. et BOLD, N. B. (1986). Critical Incidents in the Supervision of Student Teaching in an Extended Praticum. Paper présented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Ass.* San Francisco.

JUBIN, P..(1988). *L'élève tête à claques.* Paris: Les Editions E S F.

LACASSE, M.(1992). *De ma tête à mon coeur.* Montréal: Les Editions de l'homme.

LAFERRIERE, T. et al..(1991). *Projet pilote d'une école associée.* Communication présentée lors du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada.

LEBEL, Sarto et al. (1987). *Le programme de perfectionnement à la pratique de la supervision pédagogique.* Québec: Ecole nationale d'administration publique.

LECLERC, M. 1973. *Etude de changements du comportement verbal des stagiaires en fonction des caractéristiques de la relation maître de stage-stagiaire.* Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.

LEGAULT, J.P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe.* Montréal: Les Editions Logiques.

LESELBAUM, N. et al. (1989). *La formation des professeurs en centres pédagogiques régionaux.* Edition augmentée d'un programme de formation pour les Conseillers pédagogiques. Paris: INRP, Collection Rapports de recherche.

MAGER, R. F. (1978). *Pour éveiller le désir d'apprendre.* Paris: Bordas.

MAMCHUR, C. (1992). *J'ai agi à ma façon, faites de même. Comprendre des différences individuelles pour renforcer la relation stagiaire/maître-hôte* in Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.) Devenir enseignant (tome 1) *A la conquête de l'identité professionnelle.*(p.95-114). Montréal: Les Editions Logiques.

MARTIN, P. A. (1990). *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes.* Rouyn-Noranda: Département d'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscasmingue.

MCINTYRE, D. J., KILLIAN, J. E. (1987). The influence of supervisory training for cooperating teachers on preservice teacher's development during early field experiences. *Journal of Educational Research,* 80(5), 277-282.

MINDER, M. (1991). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation.* Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION. (1992, septembre). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attentues.* Document de consultation. Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1982). Grilles de réflexion produites in *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire.*(p.245-265). Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION (1980, février). *La formation pratique des enseignants.* Direction générale de l'enseignement supérieur. Document d'orientation. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION (1992, novembre). *La formation pratique, le stage,* document de consultation. Direction de la formation du personnel scolaire, Direction générale de la formation et des qualifications. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE LEDUCATION (1980). *Les besoins qualitatifs en formation des enseignants du primaire et du secondaire.* Document d'information. Direction générale du développement pédagogique. Québec: Gouvernement du Québec.

MODULE PRESCOLAIRE-PRIMAIRE (mai 1990). *Guide de formation à la pratique de l'enseignement, Annexes pédagogiques à l'intention de la titulaire et Annexes pédagogiques à l'intention de la ou du stagiaire.* Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

MORISSETTE, D. et al. (1990). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique, une démarche pratique pour les enseignants et pour les directeurs.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

MORRISSON, A., Mc INTYRE, D. (1975). *Profession, enseignant.* Paris: Librairie Armand Colin.

NAULT, T. (1992, janvier). *Proposition d'une définition du statut et des rôles de l'enseignant accompagnant un stagiaire en formation initiale.* Document de travail. Communication présentée lors du colloque *La qualité de la formation pratique: une responsabilité partagée.* Québec: Ministère de l'Education, 1er et 2 juin.

NORMAND-GUERETTE, D. (1990). La relation enseignant-enseigné au sein de la formation des maîtres. *Psychologie préventive*, 17, 38-43.

OBERG, A. (1992). Rôle de l'auto-évaluation dans le développement professionnel. in Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.) *Devenir enseignant* (tome 2), *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p.71-82). Montréal: Les Editions Logiques.

OUIMET, M. (1992, 2 mars). Profs, la relève déficiente. Il faut montrer aux élèves qui est le boss! *La Presse*, 130, p. A 1-A 10.

PAQUETTE, C. (1985). *Les chemins de l'autodéveloppement.* Montréal: Québec/Amérique.

PAQUETTE, C. (1986). *Vers une pratique de la supervision interactionnelle.* Chesterville: Interaction.

PARE, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle.* Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec.

PARE, A., LAFERRIERE, T. (1985). *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire.* Québec: Centre d'intégration de la personne du Québec Inc..

PARE, A. et al. (1982). *Projet d'intégration de la formation.* Québec: Faculté des sciences de l'Education, université Laval.

PFEIFFER, I., L. (1982). Supervision of Teachers: *A Guide to improving instruction. Phoenix:* Oryx Press.

POIRIER -THIBAULT, L. (1983). *La règle ou la raison: guide pratique de discipline en milieu scolaire.* Moncton: Editions d'Acadie.

POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris: Presses universitaires de France.

POSTIC, M.et De KETELE, J. -M. (1988). *Observer les situations éducatives.* Paris: Presses universitaires de France.

ROCHAIS, A. (1986). *La dialectique authenticité-adaptation.* Notes d'observations. Poitiers: Organisme PRH.

ROGERS, C., R., (1967). *Liberté pour apprendre.* Columbus, Ohio: Charles E, Merrill Publishing Co.

SAFTY, A., (1990). *Pour un enseignement dynamique et efficace.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new desing for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

SEPERSON, M., A.et JOYCE, B. (1973). *Teaching styles and student teachers as related to those of their cooperating teachers.* Educational Leadership Research, Supplement,146-151.

SERGIOVANNI, T.(1984). Liberating Supervision in Search of Meaning. *Impact on Instrucional Improvment (No.l).*

SOMMERMEYER, A.et DUVAL, C.(1970), *Quelle autorité? suivie de L'autorité et la discipline à l'école élémentaire par Claude Duval.* Tournai: Editions Gamma.

ST ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action.* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

TABACHNICK, B., R., POPKEWITZ, T., S. et ZEICHNER, K., M. (1979-80). Teacher education and professional perspectives of student teachers. *Interchange on Educational Policy,* 10(4), 12-24.

TARDIF, C. (1992). En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives de l'enseignement? in Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I.(dir.). *Devenir enseignant,* (tome I), *A la conquête de l'identité professionnelle* (p.81-94). Montréal: Les Editions Logiques.

VALOIS, R. (1982). *Proposition d'un instrument d'évaluation des étudiants en stage pratique de formation des maîtres au CEUAT,* Mémoire de maîtrise, Centre d'études universitaires en Abitibi-Témiscamingue.

YEE, A, H. (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology,* 60(4), 327-332.

ANNEXE:
GUIDE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE À LINTENTION DES STAGIAIRES

GUIDE DE REFLEXION SUR LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE

À L'INTENTION DES STAGIAIRES©

PAR

GINETTE HARVEY

UNIVERSITE DU QUEBEC

EN

ABITIBI-TEMISCAMINGUE

ROUYN-NORANDA

JUIN 1994

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION

La récente restructuration des programmes de formation des maîtres entraîne une augmentation significative de la proportion des activités de stages. Conséquemment, les formateurs doivent développer des outils qui les aideront à encadrer les stagiaires et fourniront à ces derniers des moyens de bien profiter de leur insertion dans le milieu scolaire. La rédaction d'un guide de réflexion sur leur pratique en milieu de stage constitue une réponse à ce besoin d'instrumentation.

1. INTENTION DE L'AUTEURE

Ce guide a été construit dans l'intention de stimuler la réflexion écrite de la future enseignante[1] en proposant divers types de questionnements sur les réussites et les difficultés rencontrées en période de stage dans le milieu scolaire.

Nous insistons sur l'importance de la dimension écrite de la réflexion. Paré(1987) l'explique ainsi:

> Le fait d'écrire permet d'exercer et de libérer des habiletés naturelles. Non seulement l'acte d'écrire devient-il plus facile et plus productif de jour en jour, mais la pensée devient plus claire et plus précise. Les processus rationnels et non rationnels mis en jeu deviennent plus mobiles, plus disponibles. La conscience, la capacité d'attention, d'observation, de questionnement s'accroissent. Graduellement, nous devenons plus capables de nous retirer temporairement de nos sensations, de nos perceptions, de nos émotions, de nos pensées pour les observer et les comprendre d'une autre place que celles

---

1 Dans ce texte, nous utuliserons le féminin pour désigner les étudiants et étudiantes et les stagiaires dans le but d'alléger le texte et en regard du fait que la clientèle est très majoritairement féminine.

> que nous occupions dans le quotidien. Cette capacité de désidentification (Assagioli,1965) c'est-à-dire de prendre du recul et de retrouver son essence est une condition au développement, aux transformations personnelles. Cette habileté qu'a la conscience d'observer acquiert avec le temps une certaine permanence et peut exister en dehors des moments d'écriture, au moment même où l'on agit. (p.26).

Paré se situe dans la cadre de l'écriture libre du journal de bord. Cette expression libre ne doit pas être supprimée ou endiguée par l'utilisation du guide que nous proposons. L'instrument se veut un supplément à l'écriture libre, dans une optique de familiarisation à l'analyse plus systématique, à la résolution de problème et à l'intégration de la théorie à la pratique. Il cherche également à favoriser l'émergence de la personnalité professionnelle de l'étudiante.

2. CONTENU DU GUIDE DE RÉFLEXION

Le guide comporte donc quatre parties issues des intentions précitées.

-la première partie invite la stagiaire à examiner ses expériences positives d'enseignement afin de dégager, de reconnaître et d'intégrer son image professionnelle en ses dimensions positives;

-la deuxième partie propose une démarche réflexive pour la supporter dans l'analyse écrite des incidents critiques tels que définis par Dupuy-Walker, c'est-à-dire:

> "tout événement qui suscite une angoisse ou une décision immédiate difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier. La scène peut ne durer que quelques secondes mais elle doit faire, par la suite, l'objet d'une description la plus précise possible et servir à l'analyse réflexive de ce qui a pu arriver. Cette analyse permet d'envisager d'autres moyens de percevoir

et de répondre à des événements de même nature."(Dupuy-Walker, 1990, p.3);

-la troisième partie consiste en une grille d'auto-évaluation à partir d'affirmations portant sur l'organisation et la discipline de la classe. Parmi les divers écueils sur la route des débutantes en enseignement, cette dimension de l'objet d'apprentissage de la stagiaire a été identifiée par Dupuy-Walker (1990) comme occasionnant le plus de difficulté et cela dans une proportion de 53.8%. S'ajoute une petite liste d'ouvrages de référence qui traitent de discipline en classe;

-la quatrième partie accompagne la stagiaire dans la réflexion sur la relation avec sa maître-associée au moyen du même type de grilles d'auto-évaluation. Encore selon l'étude précitée, les relations interpersonnelles et particulièrement celles avec la maître-associée occupent le second rang des difficultés d'apprentissage, cela dans une proportion de 26.9%. Une liste de quelques manuels de référence est également fournie.

3. INDICATIONS PÉDAGOGIQUES

La réflexion écrite doit suivre de près la pratique pédagogique pour contrer le caractère fugace des sentiments, des sensations et des émotions. Nous suggérons d'y consacrer au moins une demi-heure après chaque journée de stage.

Le guide n'est pas un cahier à compléter. La stagiaire procède ainsi: elle choisit une mini-réussite ou un incident critique survenu durant la journée et l'analyse selon les méthodes proposées. Nous entendons par mini-réussite les nombreuses actions réussies qui émaillent le quotidien d'une enseignante, ex.: accueillir les élèves dans le calme et la bonne humeur, ramener l'ordre dans la classe, prendre le temps d'écouter un élève, etc.

Pour analyser les mini-réussites, une seule démarche est proposée (*Analyse de mes réussites professionnelles* (Section I). Nous suggérons à l'étudiante d'analyser ses mini-réussites très fréquemment, plus précisément, d'y consacrer au moins ***la moitié*** de son temps de réflexion écrite. C'est un moyen simple d'accroître la conscience de son potentiel d'enseignante et partant, sa confiance en elle-même.

Pour analyser les incidents critiques de diverses natures, la stagiaire peut travailler à partir de la *Démarche réflexive* proposée à la Section II. Elle ne répond pas nécessairement à toutes les questions mais choisit de s'attarder à celles qui lui semblent plus susceptibles d'éclairer sa connaissance des composantes et des solutions de son problème. Evidemment, pour que l'analyse soit efficace, chacune des quatre étapes de la démarche doit être franchie.

Pour analyser les incidents critiques liés à la discipline et à l'organisation de la classe, la stagiaire peut adopter la *Démarche réflexive portant sur les incidents critiques* (Section II) ou choisir de s'auto-évaluer à l'aide de la *Grille d'auto-évaluation* (Section III) construite à partir de ce thème Cet exercice d'auto-évaluation caractérise les meilleurs maîtres selon Wideen:

> Certains experts soutiennent que les enseignants les plus efficaces et les plus satisfaits sont ceux qui s'appliquent à faire régulièrement leur auto-évaluation, qui sont portés à analyser leurs activités et qui se considèrent eux-mêmes comme des personnes qui apprennent tout au long de leur vie. (Wideen, 1992, p.29).

Ici encore, on ne s'arrête pas à toutes les formulations d'auto-évaluation mais on s'intéresse à celles qui rejoignent les préoccupations de l'heure.

Enfin, pour analyser les difficultés liées à la relation entre la maître-associée et la stagiaire, cette dernière se retrouve à nouveau devant l'alternative de la *Démarche réflexive* portant sur les incidents critiques (Section II) ou celle de la *Grille d'auto-évaluation* (Section IV) construite à partir de ce thème des relations interpersonnelles .

A la fin de chaque moment d'analyse, on doit répondre aux deux questions d'intégration qui terminent chaque section afin de mettre en relief ce que cette réflexion nous a appris de neuf et pour préciser comment elle oriente nos attitudes ou nos comportements futurs.

En aucun cas, le maître-associé ne devrait avoir accès à ce document. Il est plutôt destiné à servir de base aux échanges entre le superviseur de l'université et l'étudiante.

En terminant, nous souhaitons à toutes les étudiantes en formation initiale qui s'engagent dans la voie royale de la réflexion écrite d'en goûter rapidement le profit et la joie. Qu'elles cernent le plus tôt possible une juste image de leur personnalité d'enseignante dont elles assureront l'épanouissement par la réflexion écrite tout au long de leur formation continue.

Le présent document constitue une première version. Il s'agit plutôt d'un document de travail qui devrait être validé au cours des années prochaines avec la collaboration d'autres superviseurs et surtout des utilisatrices elles-mêmes.

SECTION I

ANALYSE DES REUSSITES PROFESSIONNELLES DE LA STAGIAIRE

ANALYSE DES REUSSITES PROFESSIONNELLES DE LA STAGIAIRE

Note pédagogique: au moins la moitié de mes réflexions devrait porter sur mes expériences positives d'enseignement afin de dégager, de reconnaître et d'intégrer mon image professionnelle dans toute sa réalité (autant positive que négative).

Ce travail de réflexion devrait développer ma confiance en moi comme enseignante.

ETAPE 1 Je reprends une action réussie au cours de la journée. Je ne recherche pas les réussites retentissantes mais les mini-réussites du quotidien.

Ex: J'ai accueilli les élèves dans le calme et la bonne humeur.

J'ai détecté qu'un élève avait besoin d'aide et je la lui ai fournie.

J'ai trouvé un moyen efficace pour expliquer telle notion.

J'ai proposé une nouvelle activité à ma maître-associée.

J'ai trouvé un exemple qui a éclairé la compréhension des élèves en plus de les amuser.

Mon matériel était tout à fait prêt avant mon enseignement.

J'ai réussi à entraîner la participation de tous les élèves.

J'ai partagé mon point de vue concernant le sujet discuté à la pause-café.

J'ai salué le concierge.

J'ai initié la conversation avec la directrice.

J'ai offert mon aide pour surveiller les élèves dans la grande salle.

J'ai pensé à distribuer le message de la directrice à l'intention des parents.

J'ai su ramener l'ordre dans la classe.

J'ai su écouter François.

Etc..

<u>ETAPE 2</u> Une fois cette mini-réussite repérée, je décris avec le plus de précision possible les sensations positives qu'elle déclenche en moi. Il peut s'agir de sensations physiques ou psychologiques. L'important c'est de trouver les mots qui décrivent vraiment ce que je ressens.

Ex: Je me sens légère comme un oiseau. J'ai le goût de rire. Ça danse en moi. Je me sens pleine d'énergie. J'ai le goût de chanter. Je me sens toute encouragée. Etc.

Si la sensation est forte et agréable, je peux, **si le coeur m'en dit**, l'exploiter et l'intégrer danvantage en me laissant aller à dessiner ou à écrire une petite poésie ou à chanter ou à exécuter quelques pas de danse.

<u>ETAPE 3</u> Une fois mes sensations positives bien exprimées, je m'attarde afin d'identifier ce que cette mini-réussite révèle de moi comme enseignante. Je dois dépasser la gêne qui m'empêche de nommer mes qualités. Je me laisse guider par ces paroles de Lacasse:

> M'aimer, c'est tout mettre en oeuvre pour m'affirmer par et à travers mes qualités, mes talents et mes dons. A l'inverse de ce que je pourrais croire, mettre en valeur ma

> beauté personnelle est la forme la plus belle de l'humilité. Je me mets au service des trésors que la vie a déposés en moi pour les découvrir, les explorer, les faire grandir afin qu'ils puissent enrichir le monde de leurs fruits. (Lacasse, 1992, p.200)

Je choisis donc une ou des caractéristiques que la mini-réussite a révélées de moi comme enseignante et je l'évalue sur une échelle de dix degrés. Il n'est pas nécessaire qu'une qualité soit développée à l'extrême pour qu'elle m'appartienne vraiment. Cette liste est loin d'être exhaustive. Je la complète de mes trouvailles.

Cette mini-réussite révèle que je suis:

	je commence à être — je suis beaucoup
attentive aux besoins des élèves;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
habile pour faire des liens entre les contenus disciplinaires;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
créative pour trouver des exemples éclairants;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
habile pour bâtir du matériel attrayant pour les élèves;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
habile pour trouver des moyens pour éveiller l'intérêt des élèves;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
prévoyante dans mes préparations de cours;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
observatrice;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
sociable;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
habile à rétablir l'ordre dans la classe;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
calme;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
capable d'amuser les élèves;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
capable de calmer les élèves;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
habile à stimuler leur imagination;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
tenace dans mes exigences;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
bonne animatrice;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
précise dans mes explications;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
capable de prendre ma place dans un groupe;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
sensible aux besoins des enfants;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
accueillante;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
souriante;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
serviable;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
capable d'initiative;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
consciente des tâches à accomplir en classe;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
dynamique;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
patiente;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ponctuelle;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
capable d'écoute active;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
bonne organisatrice;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	je commence à être ... je suis beaucoup
capable d'admettre mes erreurs;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
sensible à la beauté;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ordonnée;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
débrouillarde;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
généreuse;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
affectueuse avec les enfants;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
respectueuse des droits des enfants;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
respectueuse du rythme d'apprentissage de chaque enfant;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
curieuse de tout ce qui touche l'enseignement;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
douée pour la musique;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
douée pour les arts plastiques;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
douée pour l'art dramatique;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
bonne communicatrice;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
délicate;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
discrète;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
imaginative;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
originale;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
agile;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
diplomate;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ouverte;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
douée d'une bonne mémoire;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
douce.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Je suis invitée à compléter cette liste pour bien nommer les caractéristiques positives de ma personnalité professionnelle d'enseignante. Si je manque d'inspiration, je peux consulter l'*Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire* de Paré et Laferrière (1985).

QUESTIONS D'INTEGRATION OBLIGATOIRES

1. A la suite de ce travail de réflexion, qu'est-ce que j'ai appris de **neuf** sur moi comme future enseignante?

2. A la suite de cette découverte, je me sens invitée à quelle attitude ou à quel comportement pour aller plus loin?

SECTION II

DEMARCHE REFLEXIVE PORTANT SUR LES INCIDENTS CRITIQUES

DEMARCHE REFLEXIVE PORTANT SUR LES INCIDENTS CRITIQUES

Plusieurs événements qui concernent la gestion et le contrôle de la classe apparaissent comme des situations problématiques ou des incidents critiques. Selon Dupuy-Walker, peut constituer un incident dit critique ou problématique à tout le moins:

> "tout événement qui suscite une angoisse ou une décision immédiate difficile à prendre à cause des dimensions conflictuelles de ce dernier. La scène peut ne durer que quelques secondes mais elle doit faire, par la suite, l'objet d'une description la plus précise possible et servir à l'analyse réflexive de ce qui a pu arriver. Cette analyse permet d'envisager d'autres moyens de percevoir et de répondre à des événements de même nature."(Dupuy-Walker, 1990, p.3)

IDENTIFICATION DES VARIABLES ENTOURANT LA SITUATION PROBLEMATIQUE

La partie identification des variables est tirée du *Document d'information sur les incidents critiques à l'intention des étudiants* de Dupuy-Walker (1990?)

Date:________________

Jour de la semaine: L Ma Me J V

Nb de jours déjà passés en stage: ________________

Endroit où se passe la situation problématique

- Classe ○
- Corridor ○
- Cour d'école ○
- Gymnase ○
- Autre ________________

Température extérieure: ________________

Climat de groupe: ________________

Matière enseignée ________________

Intervention:
- individuelle ○
- sous-groupe ○
- groupe ○

Personnes en présence et spécifiquement concernées par cet incident critique:

Moi et
- des élèves de la classe ○
- des élèves d'autres classes ○
- le maître-associé ○
- un ou des enseignants ○
- un professionnel de l'enseignement ○
- la direction ○
- les parents ○
- le superviseur ○
- un membre du personnel de soutien ○
- autre ________________

Donnez le nombre d'étudiants dans le classe et mentionnez les caractéristiques spéciales du groupe à qui vous enseignez (ex: groupe à niveaux multiples , présence d'un ou de plusieurs enfants handicapés,)

____

____

Note pédagogique: Dans les quatre sections suivantes, je prends l'espace qui m'est nécessaire sur des feuilles séparées. La même question est parfois formulée de différentes façons. Je n'essaie pas de répondre à toutes les questions. Je choisis celles qui m'interpellent et me font avancer. La description de l'incident critique doit cependant être complétée.

1. LA DESCRIPTION DE L'INCIDENT CRITIQUE

1.1. Je décris la situation (les faits) en m'en tenant aux composantes observables le plus objectivement possible. Je décris mes actions et celles des personnes concernées.

1.2. Je me décris ensuite subjectivement dans cette situation.

1.2.1 Je reformule le plus fidèlement les pensées qui traversaient mon esprit à ce moment-là. Je décris mes sentiments, mes sensations. Je commence souvent mes phrases par : "Je me sens...". J'essaie de saisir et d'exprimer l'intensité de mes sensations par des comparaisons.

Si le coeur m'en dit, je peux faire un dessin pour symboliser mes sentiments, mes sensations. Cela peut simplement prendre la forme de ronds, d'ovales, de carrés, de rectangles, de coeurs, d'éclairs, de flèches, etc.

2. L'ANALYSE

La majorité des points suivants sont tirés d'Oberg (1992, p.80-81), de Holborn (1992, p.89) et de St-Arnaud (1992, p.51-64). J' identifie le plus franchement possible:

2.1. mes intentions, mes objectifs en termes d'effets visibles, observables chez l'élève. Comme le mentionne St-Arnaud (1992), il faut éviter les pièges suivants:

-décrire la stratégie proposée (moyen);

-décrire l'effet sur soi ou le besoin personnel auquel on cherche à répondre;

-décrire l'effet psychologique chez l'élève, ce qui est difficilement mesurable;

-décrire un effet à venir, ce qui entraîne aussi des problèmes de mesure.

2.2 mes croyances concernant les élèves, l'apprentissage, mon propre rôle, le programme, la situation.

2.3 J'essaie de regarder l'épisode du point de vue des élèves. Je me demande quels messages ont pu passer à travers cette leçon?

2.4 J'examine les messages cachés dans ma façon d'intervenir, mes règlements et mes attentes, l'arrangement de la classe, les rôles que je me suis donnés.

J'essaie d'établir des relations entre les événements.

2.5 Comment cette situation a-t-elle affecté mon comportement, mes sentiments, mes attitudes?

2.6. Qu'est-ce qui a été touché en moi?

2.7 Comment mon comportement a-t-il affecté la situation?

2.8 Est-ce que je sais mettre à profit mes techniques et mes habiletés d'enseignante? (voir le questionnaire fermé sur l'organisation et la discipline de la classe).

2.9 En quoi les techniques que j'ai retenues et mes habiletés conviennent-elles aux objectifs que j'essaie d'atteindre?

Je cherche des modèles qui se reproduisent.

2.10 En quoi cette situation ressemble-t-elle à d'autres que j'ai déjà expérimentées?

3. LA CRITIQUE

La critique est à faire plus tard, dans un autre environnement, après un jour ou deux. Je relis mon analyse et je me pose les questions suivantes. Elles sont tirées d'Oberg (1992, p.82) et de St-Arnaud (1992, p.61).

3.1. Ce que je vois me plaît-il?

3.2. Affirmerais-je publiquement les croyances et les valeurs que j'ai énumérées? Sinon, pourquoi?

3.3. Suis-je en désaccord avec certaines d'entre elles?

3.4. Sont-elles imputables à des circonstances qui dépassent mon contrôle?

3.5. En suis-je sûre?

3.6. A quel point mon insatisfaction est-elle sérieuse?

3.7. Ai-je pris les bons moyens pour obtenir ce que je voulais?

3.8. Était-il possible d'obtenir ce que je voulais? (mon attente était-elle réaliste?)

3.9. Y a-t-il des façons de compenser mes frustrations?

3.10. Manque-t-il certains buts ou croyances que j'aimerais voir apparaître dans la liste? Pourquoi n'y sont-ils pas? Pourrait-il s'y trouver?

3.11. Quelles sortes d'organisations et d'actions enseignantes pourraient leur permettre de se manifester?

3.12. Quelle hypothèse pourrais-je mettre de l'avant qui orienterait mes interventions futures?

4. L'INVENTION

Selon Oberg (p.82): "Le but (de cette démarche d'auto-évaluation) est d'élaborer des façons d'agir qui sont compatibles avec mes croyances et mes valeurs."

4.1 Quelles modalités pourraient être envisagées si un tel événement pouvait se reproduire?

4.2 Quelles théorie ou règle personnelles pourrais-je retenir en vue d'une expérimentation dans une nouvelle situation?

QUESTIONS D'INTEGRATION OBLIGATOIRES

A la suite de ce travail de réflexion, qu'est-ce que j'ai appris de neuf sur moi comme future enseignante?

A la suite de cette découverte, je me sens invitée à quelle attitude ou à quel comportement pour aller plus loin?

SECTION III

GRILLE D'AUTO-EVALUATION

SUR LA DISCIPLINE ET L'ORGANISATION DE LA CLASSE

GRILLE D'AUTO-EVALUATION SUR LA DISCIPLINE ET L'ORGANISATION DE LA CLASSE

1. PREPARATION DE L'ACTIVITE

		Pas du tout ....Tout à fait
1.	J'ai préparé et vérifié à l'avance tout le matériel prévu.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.	Les déplacements étaient conçus de façon à conserver l'ordre de la classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	J'ai préparé l'activité avec le plus de soin possible.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	J'étais enthousiaste; la matière enseignée avait beaucoup d'intérêt pour moi.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	L'activité prévue sollicitait suffisamment la participation des élèves pour que ceux-ci n'aient pas à tuer le temps en se dissipant.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Avant d'entrer en classe, les comportements que je voulais que les élèves adoptent étaient clairement établis dans ma tête.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	J'ai parlé de ces comportements avec mon maître- associé.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Avant d'entrer en classe, j'ai déterminé les comportements que je ne tolèrerais pas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.	J'ai parlé de ces comportements avec mon maître-associé.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	J'ai prévu des activités supplémentaires attrayantes pour les élèves qui auraient terminé plus tôt que l'ensemble du groupe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	La longueur des activités était proportionnelle à l'intérêt des élèves.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. LES ATTITUDES ET LES COMPORTEMENTS DE LA STAGIAIREE PENDANT L'ACTIVITE

12. J'étais sûre de moi dans la façon dontj'animais l'activité. Je n'ai pas vécu d'hésitation.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. J'ai démontré du dynamisme en variant: le ton de ma voix;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
le rythme de mon débit;	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
le volume de ma voix.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. J'ai été calme.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. J'avais le sourire facile.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Je me déplaçais un peu tout en restant dans le champ de vision des élèves.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. J'étais figée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Mon visage était expressif.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. J'ai pensé à utiliser des codes non-verbaux (mimiques, affiches, signes convenus) pour les messages et consignes répétitifs.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. J'ai accompagné les élèves dans leurs activités individuelles ou de groupes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. J'ai averti les élèves de la fin d'une activité quelques minutes avant que celle-ci se termine.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. J'ai laissé un temps raisonnable de transition entre les différentes activités.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. J'avais constamment tous les élèves de la classe dans mon champ de vision.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. J'ai donné de l'attention aux élèves lorsqu'ils étaient sages.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Il m'est arrivé de déranger les élèves sans que ce soit vraiment nécessaire alors qu'ils étaient bien engagés dans une activité.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. LES CONSIGNES

26. Les consignes étaient claires . (J'évalue d'après les comportements observables des élèves.)	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
27. Les consignes étaient formulées en termes de comportements positifs (ce qu'ils doivent faire).	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
28. Les consignes étaient formulées en termes de comportements observables.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
29. Les consignes étaient courtes.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
30. Les consignes étaient précises et complètes c'est-à-dire qu'elles couvraient tous les aspects de l'action: le *quoi?* , le *comment?* (le trajet), le *combien de fois?,* le *avec qui?*	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
31. J'ai restreint les consignes à un petit nombre.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
32. J'ai été constante dans les consignes.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
33. J'ai attendu que tous les membres du groupe soient attentifs avant de donner les consignes.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
34. J'ai su ne pas me laisser interrompre lorsque j'ai donné les consignes.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

4. REGLEMENTS DE LA CLASSE

35. Mes règlements sont présentés comme un moyen d'assurer le respect des droits de chacun.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Mes règlements visent à développer la responsabilisation des élèves.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Mes règlements visent à développer l'autonomie des élèves.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Le nombre des règlements tourne autour de cinq.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Ils sont affichés de façon agréable et très visible.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Mes règlements sont établis à partir d'un consensus du groupe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Mes règlements sont revus périodiquement.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. J'applique les règlements avec constance.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Je sais user de discernement dans les cas d'exception.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. J'ai prévu des conséquences positives si les élèves respectent les règlements.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. J'ai prévu des conséquences négatives si les élèves ne respectent pas les règlements.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. CONSÉQUENCES POSITIVES ET NÉGATIVES

46. J'ai appliqué les conséquences positives ou négatives que j'associe au respect ou au non-respect des règlements.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les conséquences positives

47. J'ai renforcé les bons comportements à plusieurs reprises.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. J'ai varié mes modes de renforcements: sourires, multiples façons de dire:"c'est bien", reconnaissance de la part du groupe, récompenses prévues.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. J'ai renforcé le plus tôt possible après le comportement désirable.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. J'ai renforcé en relevant le comportement désirable d'une description réaliste et d'un ton admiratif.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Mes renforcements ont un lien logique avec le comportement souhaité.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. J'ai observé pour découvrir ce qui motive les élèves de ma classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
53. J'ai observé pour découvrir ce qui motive tel élève dont je désire modifier le comportement.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54. J'ai consulté les enfants pour découvrir ce qui les motive.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les conséquences négatives: les punitions

55. Les conséquences négatives administrées ont respecté les droits des élèves.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56. Les conséquences négatives ont découlé automatiquement des comportements indésirables (conséquences naturelles).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57. Les conséquences négatives appliquées avaient un lien logique en terme de nature avec le comportement indésiré.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58. Les conséquences négatives appliquées avaient une importance proportionnelle à l'ampleur de la faute.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59. J'ai commis l'erreur de donner des travaux scolaires supplémentaires comme conséquence négative.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
60. Les conséquences négatives ont suivi de près les comportements indésirables.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
61. Je suis tombée dans le piège de renégocier la punition après la faute.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
62. Je me suis réajustée en constatant que l'application du règlement entraînait une injustice.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. AVERTISSEMENTS

63. J'ai utilisé le non-verbal comme signe convenu d'un rappel ou d'un avertissement.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
64. J'ai varié les avertissements non-verbaux.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
65. Quand j'ai averti, j'étais prête à appliquer les conséquenses convenues si la situation ne se corrigeait pas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
66. J'ai su limiter mes avertissements et passer à l'acte quand ce fut nécessaire.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
67. J'ai averti mes élèves de tout changement dans les conséquences.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. LES SENTIMENTS D'INSECURITE DE LA STAGIAIRE

68. Je doute que je pourrai un jour contrôler une classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
69. Je me sens incapable de contrôler tel élève (je le nomme..................).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
70. Je n'arrive pas à garder leur attention.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
71. J'ai peur de retourner en classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
72. Je me sens persécutée par ces enfants.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
73. Je doute d'être faite pour l'enseignement.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
74. Je me sens seule avec ces difficultés à contrôler la classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
75. Je me sens incompétente à mes propres yeux.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
76. Je me compare à telle autre stagiaire qui contrôle bien sa classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
77. Je me donne le droit d'avoir des difficultés sérieuses à contrôler une classe puisque je suis dans la phase initiale de ma formation.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
78. J'aurais voulu me voir ailleurs.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. LES JUGEMENTS DE LA STAGIAIRE SUR LES ELEVES

79. Ces élèves sont difficiles.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
80. Ils cherchent à me "niaiser."	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
81. Ils étaient excités.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
82. Ils sont placoteux.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
83. Ces élèves viennent chercher toutes mes énergies.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

9. LES SENTIMENTS DE LA STAGIAIRE ENVERS SA MAÎTRE-ASSOCIEE DANS LE DOMAINE DE LA DISCIPLINE

(voir également la section sur les relations maître-associée/stagiaire.)

84. Je me sens incompétente à ses yeux.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
85. Je me sens incomprise.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
86. J'aimerais qu'elle m'observe et qu'elle me dise précisément pourquoi je perds le contrôle de ma classe sans pour autant me sentir étiquetée "incompétente".	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
87. Je me sens écrasée sous le poids du jugement de ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
88. Je me sens comparée à telle autre stagiaire qui contrôle bien sa classe.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
89. Je sens qu'on attend de moi que je contrôle très bien la classe.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
90. Je me sens obligée d'adopter tous les comportements de ma maître-associée même si je les trouve inadaptés à mon enseignement ou au groupe d'élèves.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
91. Je pourrais contrôler ces élèves mais je me sens empêchée par la peur de la réaction de ma maître-associée si je change quelque chose aux habitudes de fonctionnement de la classe.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
92. J'aimerais en parler avec quelqu'un d'expérience sans me sentir jugée ou évaluée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

QUESTIONS D'INTEGRATION OBLIGATOIRES

93. A la suite de ce travail de réflexion, qu'est-ce que j'ai appris de neuf sur moi comme future enseignante?

94 A la suite de cette découverte, je me sens invitée à quelle attitude ou à quel comportement pour aller plus loin?

BIBLIOGRAPHIE: DISCIPLINE ET ORGANISATION DE LA CLASSE

ARTAUD, G. (1989). *Intervention éducative. Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.* Ottawa: PUO.

COTE, C. (1992). *La discipline en classe et à l'école.* Montréal: Guérin.

COTE, R. (1989). *La discipline scolaire, une réalité à affirmer.* Montréal: Agence d'Arc

DOUET, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école.* Paris: Presses universitaires de France.

FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES, (1963). *Les sanctions en éducation.* Montréal: Fédération des Collèges classiques.

FROIDURE, E.(s.d.). *Les sanctions en éducation: récompenses et châtiments.* Bruxelles: Editions des Stations de Plein Air.

JUBIN, P..(1988). *L'élève tête à claques.* Paris: Les Editions E S F.

LEGAULT, J.P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe.* Montréal: Les Editions Logiques.

POIRIER THIBAULT, L. (1983). *La règle ou la raison: guide pratique de discipline en milieu scolaire.* Moncton, N.-B.: Editions d'Acadie.

SAFTY, A. (1990). *Pour un enseignement dynamique et efficace.* Québec: Presses de l'Université du Québec, chapitre 5: La discipline en classe.

SOMMERMEYER, A.et DUVAL, C.(1970), *Quelle autorité?* suivie de *L'autorité et la discipline à l'école élémentaire* par Claude Duval. Tournai: Editions Gamma.

SECTION IV

GRILLE D'AUTO-EVALUATION SUR LA RELATION MAÎTRE-ASSOCIEE/STAGIAIRE

GRILLE D'AUTO-EVALUATION SUR LA RELATION MAÎTRE-ASSOCIEE/STAGIAIRE

Note pédagogique: Les affirmations constituant le questionnaire fermé m'invitent à tourner le regard au-dedans (insight). Je dois bien me garder de tenter d'analyser l'intériorité ou les attitudes de ma maître-associée. En ce qui concerne ma maître-associée, je ne peux que constater objectivement ses comportements observables et tenir compte de ce qu'elle m'aura explicitement révélé de son intériorité.

Certaines questions se recoupent. Des formulations différentes peuvent favoriser la compréhension.

Je suis invitée à utiliser ce guide pour analyser mon comportement et mes attitudes à l'intérieur de la relation avec ma maître-associée. Cependant, il peut aussi servir à clarifier ma relation avec le (la) directeur (trice) d'école ou un membre du personnel de l'école. Certaines questions peuvent être appliquées à la relation aux élèves ou à toute relation interpersonnelle.

1. LES PERCEPTIONS DE LA STAGIAIRE À L'INTÉRIEUR DE SA RELATION AVEC SA MAÎTRE-ASSOCIÉE

		Pas du tout ....Tout à fait
1.	Je sens que ma maître-associée me fait confiance.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.	Je me sens appuyée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Je trouve qu'elle me laisse de la liberté.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	Je me sens guidée par ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	Je me sens informée par ma maître-associée sur les ressources du milieu de stage.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Je me sens informée par ma maître-associée sur ses attentes à mon sujet.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	Je me sens informée par ma maître-associée sur sa perception des élèves.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Je me sens informée par ma maître-associée sur les fondements de ses interventions en classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.	Je me sens approuvée dans ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	Je me sens rassurée par ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	À l'intérieur de notre relation, je sens qu'il y a place pour que je prenne l'initiative.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.	Je prends des initiatives.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13.	A l'intérieur de notre relation, je me sens autonome.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14.	A l'intérieur de notre relation, je me sens stimulée à faire des essais au risque de me tromper.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15.	Je suis consciente que ma maître-associée garde tout le poids de la responsabilité de la classe.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16.	Il me semble que ma maître-associée ne partage pas les vues de l'université sur ma formation pratique.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17.	Les exigences de l'université d'une part et la pratique de ma maître-associée d'autre part, représentent deux "cultures" différentes. Je me sens écartelée entre les deux.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18.	Je me sens emprisonnée par les directives de ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19.	Je me sens victime des humeurs de ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20.	Je me sens écrasée par la somme de travail demandée par ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21.	Je me sens jugée, classée, étiquetée incompétente par ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. ANALYSE DES ÉCHANGES DE LA STAGIAIRE AVEC SA MAÎTRE-ASSOCIÉE

		Pas du tout ....Tout à fait
22.	Je suis à l'aise d'initier la conversation avec ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
23.	Nous avons convenu d'un temps propice dans la journée pour échanger sur ma formation.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
24.	J'ai demandé à ma maître-associée de me spécifier ses attentes au niveau des tâches qu'elle souhaite me confier.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
25.	Je suis satisfaite de la quantité des rétroactions fournies par ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
26.	Nous discutons beaucoup mais je demeure insatisfaite de nos conversations qui portent rarement sur les caractéristiques de mon enseignement.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
27.	Je lui ai clairement exprimé mon désir de recevoir du feedback sur les caractéristiques de ma personnalité d'enseignante.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
28.	Je lui ai exprimé ce désir de recevoir du feedback à plusieurs reprises.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
29.	Parce que je manque de rétroaction, je doute de la qualité de mes apprentissages en stage.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

3. ADAPTATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION VERBALE

(Selon Beaudry et Boisvert , 1979, p.153)

		Pas du tout ....Tout à fait
30.	Je dis clairement et précisément ce que je pense et ressens à ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
31.	J'exprime ce que je ressens d'une façon non-accusatrice, mais directe et constructive.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
32.	Je respecte ma maître-associée: pas d'insultes, de compliments déguisés, de sarcasmes, de remarques désobligeantes sur le passé.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
33.	J'écoute ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
34.	Je laisse parler ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
35.	Je vérifie si j'ai bien compris ce que ma maître-associée a dit.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
36.	Je vérifie si l'autre a bien compris ce que j'ai dit.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
37.	Je vérifie si ma maître-associée pense ou ressent ce que je crois qu'elle pense ou ressent.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
38.	Je vérifie les besoins de ma maître-associée et je les respecte.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
39.	Je remarque le côté positif de ses comportements, de ses idées et de ses sentiments, que j'apprécie sincèrement.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
40.	Quand je suis sincèrement d'accord avec l'autre, je le dis honnêtement.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

4. LE DROIT D'APPRENDRE, DE SE DÉVELOPPER ET D`ÉVOLUER DE LA STAGIAIRE

		Pas du tout ....Tout à fait
41.	Sous la supervision de ma maître-associée, je me donne le droit de faire des erreurs.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
42.	Je me donne le droit de ne pas tout savoir de l'enseignement et du milieu de stage et je demande à ma maître-associée l'information dont j'ai besoin.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
43.	Je me donne le droit d'avoir des limites et je ne les cache pas à ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
44.	Je me donne le droit de changer d'idée quand je réalise que je suis dans l'erreur.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

5. LES RESSEMBLANCES ET LES DIFFÉRENCES ENTRE LA STAGIAIRE ET SA MAÎTRE-ASSOCIÉE

	Pas du tout ....Tout à fait
45. Je ne partage pas les valeurs de ma m.aître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. J'accepte cet état de fait mais je ne remets pas mes valeurs en question.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. J'accepte cet état de fait et je remets mes valeurs en question.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. J'ai discuté avec ma maître-associée des ressemblances et des différences dans nos personnalités d'enseignante.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. Je tiens compte du type de personnalité d'enseignante de ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. J'accepte d'avoir une personnalité d'enseignante différente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Je me valorise de cette différence.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. Je me déprécie en constatant cette différence.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. ANALYSE DU COMPORTEMENT DE LA STAGIAIRE EN RELATION AVEC SA MAÎTRE-ASSOCIÉE

		Pas du tout ....Tout à fait
53.	Je suis consciente que ma façon d'être peut influencer ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54.	Je montre de l'initiative pour entrer en communication avec ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
55.	J'exprime mes sentiments en utilisant l'expression je sens ou je ressens.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56.	Je vais directement au but quand j'ai quelque chose à dire.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57.	Je tiens compte des responsabilités que doit assumer ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58.	Le fait que ma maître-associée doit porter une évaluation m'empêche de m'exprimer.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59.	Des règles de politesse m'empêchent de m'affirmer.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
60.	Je fais subir mes humeurs à ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. ANALYSE DE LA COMMUNICATION NON-VERBALE DE LA STAGIAIRE

(inspirée de Beaudry et Boivert ,1979)

		Pas du tout ....Tout à fait
61.	Je regarde ma maître-associée dans les yeux 40% du temps de la conversation, proportion qui se situe dans la normale selon Beaudry et Boivert (1979, p.116).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
62.	Je ne peux regarder ma maître-associée dans les yeux.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
63.	J'ai une posture détendue.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
64.	Je ris nerveusement ou j'ai des blagues inappropriées.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
65.	J'ai des mouvements excessifs (tête, corps, mains).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
66.	Je m'abstiens de tout mouvement.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. EN REGARD D'UN DE SES COMPORTEMENTS EN RELATION AVEC SA MAÎTRE-ASSOCIÉE,

la stagiaire évalue les affirmations suivantes inspirées de Rochais (1986).

		Pas du tout ....Tout à fait
67.	Ce comportement est authentique, c'est-à-dire qu'il reflète vraiment mes humeurs, mes idées, mes valeurs, mes besoins, mes aspirations, etc..	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
68.	Ce comportement est constructeur de ma personne c'est-à-dire qu'il me fait grandir.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
69.	Ce comportement est constructeur d'une bonne relation avec ma maître-associée.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
70.	Je réalise que, même si ma maître-associée a beaucoup de pouvoir sur moi, j'exerce moi aussi certains pouvoirs.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
71.	Je réalise que j'ai le pouvoir de parler ou de me taire.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
72.	Je réalise que j'ai le pouvoir de faire telle démarche ou de laisser aller les choses.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
73.	Je réalise que j'ai le pouvoir de suggérer mes idées	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
74.	Je réalise que j'ai le pouvoir de garder mes idées pour moi.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
75.	Je veux m'imposer, dominer.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
76.	Je me gomme, je me laisse dominer, je renonce à m'affirmer.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
77.	Quand je suis authentique, il y a déjà en moi le consentement à m'adapter s'il le faut.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**
78.	Quand je cherche comment m'adapter, demeure en moi l'intention de continuer à être moi, c'est-à-dire à être authentique dans les limites que m'imposera la nécessité de m'adapter.	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

9. LES RÉPONSES DE LA STAGIAIRES AUX COMPLIMENTS OU AUX CRITIQUES POSITIVES DE SA MAÎTRE-ASSOCIÉE.

Les sections qui suivent sont largement inspirées de Beaudry et Boivert(1979).

	Pas du tout ....Tout à fait
79. J'accepte facilement les compliments et les critiques positives.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
80. Je m'applique à prendre conscience de mes qualités d'enseignante.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
81. Je suis défensive devant un compliment.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
82. J'ai peur qu'il ne s'agisse de flatteries ou de complaisances.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. LES RÉPONSES DE LA STAGIAIRE AUX CRITIQUES NÉGATIVES DE SA MAÎTRE-ASSOCIÉE

	Pas du tout ....Tout à fait
83. J'ai l'impression que ma maître-associée ne m'adresse que des critiques négatives.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
84. Je répète sa critique pour vérifier si j'ai bien compris.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
85. Au besoin, je demande à ma maître-associée de préciser ce qu'elle veut dire.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
86. Je reçois la critique en la minimisant.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
87. Je reçois la critique en l'exagérant.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
88. Je ridiculise la critique de ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
89. J'évite de critiquer à mon tour.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
90. Quand je juge qu'une critique est juste, je l'admets en me sentant anxieuse et incompétente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
91. Quand je juge qu'une critique est juste, je l'admets sans pour autant me sentir incompétente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
92. Je sais avec précision ce que ma maître-associée me reproche.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
93. Les critiques de ma maître-associée sont vagues dans mon esprit.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
94. Il s'agit plutôt d'un climat où je ne me sens pas à la hauteur.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
95. Certaines critiques de ma maître-associée me semblent justifiées. (J'en fais la liste).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
96. Certaines critiques de ma maître-associée me paraissent injustifiées. (J'en fais la liste).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
97. Je suis automatiquement défensive face à la critique de ma maître-associée.(J'essaie d'en trouver la cause).	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
98. Je me sens humiliée suite à la critique justifiée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
99. Je me sens coupable suite à la critique de ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
100. J'accepte mon statut de débutante dans la profession.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
101. Je suis consciente que j'apprendrai par mes erreurs tout au long de ma carrière d'enseignante.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
102. Je peux me considérer compétente même si je fais quelques erreurs.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. LES CRITIQUES DE LA STAGIAIRE ENVERS SA MAÎTRE-ASSOCIÉE

	Pas du tout ....Tout à fait
103. Il m'arrive de penser que si j'exprime ce qui me déplaît à ma maître-associée, les conséquences seront désastreuses.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
104. Je n'aime pas dire des choses désagréables. J'aime mieux me taire.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
105. Cette attitude de me taire m'aide à me sentir mieux avec ma maître-associée.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
106. Dans ma relation à ma maître-associée, j'exprime autant de sentiments positifs que négatifs.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
107. Quand j'exprime des sentiments négatifs à ma maître-associée, je suis brève.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
108. Si je souffre d'un comportement de ma maître-associée, je réalise que c'est moi qui ai un problème.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
109. Quand j'exprime des sentiments négatifs à ma maître-associée, je décris objectivement la situation ou le comportement que je n'aime pas. Je m'appuie sur des faits.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
110. Quand j'exprime des sentiments négatifs à ma maître-associée, je précise comment son comportement affecte concrètement ma vie de stagiaire, mes sentiments.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
111. Quand j'exprime des sentiments négatifs à ma maître-associée, j'utilise le "je".	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
112. Quand j'exprime des sentiments négatifs à ma maître-associée, j'exprime aussi clairement le comportement que j'aimerais qu'elle adopte à l'avenir.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

QUESTIONS D'INTEGRATION OBLIGATOIRES

A la suite de ce travail de réflexion, qu'est-ce que j'ai appris de neuf sur moi comme future enseignante?

A la suite de cette découverte, je me sens invitée à quelle attitude ou à quel comportement pour aller plus loin?

BIBLIOGRAPHIE: OUVRAGES CONSULTES POUR LA REDACTION DE LA GRILLE D'AUTO-EVALUATION SUR LA RELATION MAÎTRE-ASSOCIÉE/STAGIAIRE

AUGER, L. (1972). *Communication et épanouissement.personnel.* Montréal: Editions de l'homme.

BEAUDRY, M. et BOISVERT, J.M. (1979). *S'affirmer et communiquer.* Montréal: Centre interdisciplinaire de Montréal.

BAILLAUQUES, S. (1990). La formation psychologique des instituteurs. Paris: Presses Universitaires de France.

BARIL, H. (1989). La formation pratique des futurs maîtres. *Dimensions,* Commission des écoles catholiques de Montréal , 10(3),7-14.

BOISVERT, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maître-associés des stages des programmes de formation des maîtres?,* Montréal: Bibliothèque centrale de la C.E.C.M., mémoire de maîtrise.

BROSSARD, L. (1991). Entrer dans la profession et en sortir...professionnellement. *Vie pédagogique*, 71, 24-26.

CALDERHEAD, J. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education.*

CALDERHEAD, J. (1989). The contribution of field experiences to student primary teachers professional learning. *Research in education,* 40, 33-49.

DUPUY-WALKER, L. (1990). *Les incidents critiques et la prise de fonction d'étudiants stagiaires. Communication présentée lors du Vième colloque de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant qui portait sur La prise de fonction des personnels de l'education.* Sèvres: Centre national d'études pédagogiques, du 3 au 6 juillet, 143-168.

FORTIN, N. et LECLERC J.M. 1988. *Les mots. Le feedback comme moyen de formation dans les stages.* Montréal: Université de Montréal.

FRIEBUS, R. (1977). Agents of socialization involved in student teaching. *Journal of Educational Research,* 7, 263-268.

GABOR, D. (1985) *L'art d'engager la conversation. et de se faire des amis.* Montréal: Le Jour.

LACASSE, M.(1992). *De ma tête à mon coeur.* Montréal: Les Editions de l'homme.

LECLERC, M. 1973. *Etude de changements du comportement verbal des stagiaires en fonction des caractéristiques de la relation maître de stage-stagiaire.* Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.

MAMCHUR, C. (1992). *J'ai agi à ma façon, faites de même. Comprendre des différences individuelles pour renforcer la relation stagiaire/maître-hôte in* Holborn, P., Wideen, M. et Andrews, I. (dir.) *Devenir enseignant (tome 1) A la conquête de l'identité professionnelle.*(p.95-114). Montréal: Les Editions Logiques.

NORMAND-GUERETTE, D. (1990). La relation enseignant-enseigné au sein de la formation des maîtres. *Psychologie préventive*, 17, 38-43.

PARE, A., LAFERRIERE, T. (1985). *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire.* Québec: Centre d'intégration de la personne du Québec Inc..

PARE, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle.* Québec: Centre d'intégration de la personne de Québec.

ROCHAIS, A. (1986). *La dialectique authenticité-adaptation. Notes d'observations.* Poitiers: Organisme PRH.

YEE, A, H. (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology,* 60(4), 327-332.